

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARI
(Denizli İli Örneği)

Nurcan Akkaya Çelik

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Esmahan Ağaoğlu

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ekim 2006

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ BELİRLENMESİ

Nurcan AKKAYA ÇELİK

Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2006

Danışman: Prof. Dr Esmahan AĞAOĞLU

Bu araştırma ile ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile bu algıların kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin, 9 boyutta ele alınan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile bu algıların kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tarama modelinde desenlenen araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Denizli il merkezindeki 63 ilköğretim okulunda görev yapan 2372 öğretmen evreninden, 17 okulda 788 öğretmen örneklemini üzerinde gerçekleştirilmiş, evrenin %20.95'inden kullanılabilir veri elde edilmiştir.

Araştırmanın amacına yönelik veriler, Baloğlu (1998) geliştirilen, Ağaoğlu (2004) tarafından uyarlanan, 2 bölüm ve 64 maddeden oluşan "Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği" ile toplanmıştır.

Araştırmada verilerin çözümlenmesi aşamasında, araştırma amaçları doğrultusunda, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma; puanlarla ilgili ikili küme karşılaştırmalarında bağımsız gruplar arası t testi, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Varyans analizi sonucu hesaplanan F değerinin anlamlı bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

İstatistiksel çözümlenmelerinde .05 anlamlılık düzeyinin kullanıldığı araştırmada çözümlenmeler "SPSS 12.0 for Windows" paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre araştırmanın birinci alt problemde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının neler olduğu araştırılmış, araştırma sonunda algılarının orta seviyede olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin algılarının kişisel özellik değişkenlerine göre farklılıkları araştırılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine, branş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin lehine algılarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer kişisel özellik değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemde, sınıf yönetimi kapsamında öğretmenlerde bulunması gerektiği düşünülen beceriler 9 boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlara göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri araştırılmıştır. Boyutlara göre öğretmenlerin kendilerine etkinlik yönetimi boyutunda en yeterli, zaman yönetimi boyutunda ise en yetersiz hissettikleri bulunmuştur.

Araştırmanın dördüncü alt problemde, sınıf yönetimi boyutlarında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin algılarının, kişisel özellik değişkenlerine göre farklılıkları araştırılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre, amaçlı davranış gösterme, planlama, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi ve değerlendirme boyutlarındaki algılarında kadın öğretmenlerin lehine; branş değişkenine göre, amaçlı davranış gösterme, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi ve sınıf içi liderlik boyutlarındaki algılarında branş öğretmenlerinin lehine, anlamlı farklılık bulunmuştur. Meslek kıdemi değişkenine göre, sınıfta davranış yönetimi boyutunda 11-15 ve 16-20 yıl meslek kıdemine sahip öğretmenler lehine; etkinlik yönetimi boyutunda ise 16-20 yıl meslek kıdemine sahip öğretmenler lehine algılarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Boyutlarına göre incelenen diğer kişisel özellik değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

ABSTRACT**DETERMINING THE PERCEPTION OF CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS FOR
PRIMARY SCHOOL CLASS TEACHERS'**

Educational Sciences (Education Management, Inspection, Planning And Economy)

Department

Anadolu University Institute Of Educational Sciences, September 2006

Advisor: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

In this research; determining the perception of classroom management skills for primary school class teachers', whether teachers' perception is different in their personal characters or not and including classroom management at 9 dimensions for teacher capacities related to the perception of classroom management abilities with respect to personal characteristics whether different or not were intended.

Patterned research on surveillance model; 2372 teachers in 63 primary schools in Denizli city center in 2005-2006 academic year spring semester, available data was gotten from the universe's 20.95 percent.

The data related to the purpose of research was gathered from 'Classroom Management Skills Evaluation Scale', 2 chapter and 64 section developed by Baloğlu (1998) and adapted by Ağaoğlu (2004).

At the process of data analysis, based on research purpose, frequency, percentage arithmetic mean, standard deviation, with two sets comparison among independent groups t test, more than number of two sets comparison variance analysis (ANOVA) statistical techniques were used. Calculating at the result of variance analysis, when F value is significant, to set the difference in groups LSD multiple comparison test was put into practise.

.05 level of significant was used in statistical analysis of research, analysis was realized using 'SPSS 12.0 for windows' programme.

According to research findings; the research first sub-problem, teachers' classroom management skills perception was found out in medium level.

With the research second sub-problem, teachers' classroom management skills perception was investigated according to personal characteristics differences. In respect of gender variable; in women teachers' favour, in respect of branch variable; in class teachers' favour perception was significant. In the other personal characteristics variables, any significant differences were not found out.

Concerning the research third sub-problem; including classroom management, it is needed for teachers, capacities, were studied at 9 dimensions. According to these situations class management skills of teachers were searched.

According to the situation it was found that teachers felt themselves the most efficient on activity management situation but inefficient on time management situation.

According to 9 dimensions, regarding to the classroom management skill perceptions were examined with personal characteristics variables. Significant differences were found out in respect of gender variable; showing a purposeful behaviour, planning, communication in class, behaviour management in class, activity management and evaluation dimensions perception was in women's teachers favour, in respect of branch variable, showing a purposeful behaviour, communication in class, behaviour management in class, activity management and in class leadership dimensions perception was in branch teachers favour. In respect of job seniority variable, behaviour management dimension, significant differences were found out in 11-15 years teachers and 16-20 years teachers favour. The other personal characteristics studied at dimensions were found out and no significant differences were determined.

JURİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nurcan AKKAYA ÇELİK'in "İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları (Denizli İli Örneği)" başlıklı tezi 06/10/2006 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı Soyadı**İmza**

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Üye : Yard. Doç. Dr. Oğuz GÜRSEL

Üye : Yard. Doç. Dr. Esra TURHAN

Prof. Dr. İlknur KEÇİK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Sınıf yönetiminin, eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağı olduğu kabul edilmektedir. Sınıf yönetiminin en önemli etmeni olan öğretmenin bu konuyla ilgili becerilerinin arttırılması gerekliliği sınıf yönetiminde başarı için kaçınılmazdır. Sınıf yönetiminin yetersiz olduğu sınıflarda yetişen öğrencilerin başarılı olmalarının tesadüflere bırakıldığı söylenebilir. Eğitim zincirinde bu öneme sahip sınıf yönetimi konusu yapılacak çalışmalarla desteklenmeli, uygulamada kaliteyi arttıracak çalışmalara olanak sağlanmalıdır. Bu çalışmayla öğretmenlerin sınıf yönetiminde kendilerini yeterli ve yetersiz hissettikleri alanlar belirlenerek bu konuya katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışmama yön veren, bana gerekli olan her türlü desteği sağlayan, sabır ve anlayış gösteren, saygı değer danışmanım Prof. Dr. Esmahan Ağaoğlu'na teşekkür ederim.

Yüksek Lisans derslerimiz sırasında bilgi ve tecrübeleriyle hayatın her alanında ufku mu açan değerli hocalarım Prof. Dr. Coşkun Bayrak'a ve danışmanıma teşekkür ederim.

Çalışmamın her aşamasında yardım eden Yrd. Doç. Dr. Kazım Çelik'e çok teşekkür ederim.

Çalışmamın istatistik çözümlerini kontrol eden Yrd. Doç. Dr. Ramazan Baştürk'e, önerileriyle destekleyen Yrd. Doç. Dr. Asım Çevikçi'ye, Yrd. Doç. Dr. Yücel Şimşek'e, Güler Urazel'e, öğretmen arkadaşım Volkan Kolukısa'ya teşekkür ederim.

Bir öğretmen olarak, sınıf yönetimi ile ilgili zevkle yaptığım bu çalışmada, yardım ve desteği bulunan öğretmen arkadaşlarıma, okul yöneticilerime, tüm sevenlerime ve burada ismini belirtemediğim bir çok güzel insana teşekkür ederim.

Büyük özveri ve anlayışla hiç yılmadan beni destekleyen, her daim bana inanan ve güç veren ailem; Babam Veli Akkaya, annem Nurayet Akkaya, kardeşlerim Ercan Akkaya, Gülcan Akkaya, Ali Akkaya, Gülnur Apaydın, eşim Ümit Çelik ve canım oğlum Yağan Deniz Çelik'e minnettarım.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZ.....	ii
ABSTRACT	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
ÖZGEÇMİŞ	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Sınıf Yönetimi Kavramı	2
1.1.1.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	6
1.1.1.2. Sınıf Yönetimi Boyutları	8
1.1.1.3. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler	12
1.1.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri	13
1.1.3. Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	18
1.2. Araştırmanın Amacı	25
1.3. Araştırmanın Önemi	26
1.4. Sınırlılıklar	26
1.5. Kısaltmalar ve Tanımlar	27

BÖLÜM II

YÖNTEM.....	28
2.1. Araştırma Modeli	28
2.2. Evren ve Örneklem.....	28
2.3. Veri Toplama Aracı.....	31
2.3.1. Verilerin Toplanması.....	32

2.3.2. Veri Toplama Aracınının Uygulanması	33
2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	33

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM.....	35
3.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları	35
3.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Algıları ve Kişisel Özellikleri	37
3.2.1. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları	37
3.2.2. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları	39
3.2.3. Okul Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları.....	40
3.2.4. Meslek Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları.....	42
3.2.5. Sınıf Yönetimi Eğitimi Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları.....	44
3.3. Sınıf Yönetimi Boyutunda Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerisine İlişkin Algıları.....	46
3.4. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Sınıf Yönetimi Boyutunda Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları.....	48
3.4.1. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Boyutlarında Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları.....	48
3.4.2. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Boyutlarında Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları.....	54
3.4.3. Meslek Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Boyutlarında Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları.....	60
3.4.4. Okul Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Boyutlarında Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları.....	71
3.4.5. Sınıf Yönetimi Eğitimi Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Boyutlarında Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları	79

BÖLÜM IV

ÖZET, SONUÇLAR VE ÖNERİLER	85
4.1. Özet	85
4.2. Sonuçlar.....	87
4.3. Öneriler.....	89
4.3.1. Uygulamacılar İçin Öneriler.....	89
4.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	90
EKLER	92
KAYNAKÇA	114

ÇİZELGELER LİSTESİ

<u>ÇİZELGE</u>	<u>Sayfa</u>
1. SOSYO-EKONOMİK DÜZEYLERİNE GÖRE EVREN VE ÖRNEKLEMİ ALINAN OKUL, ÖĞRETMEN VE ÖLÇEĞİN UYGULANDIĞI ÖĞRETMEN SAYI DAĞILIMI	29
2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	30
3. ÖRNEKLEME GİREN ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BİLGİLER	31
4. ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARINI BETİMLEYEN DEĞERLER	36
5. ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGI PUANLARININ FREKANS DEĞERLERİ.....	36
6. ÖĞRETMENLERİN CİNSİYETLERİNE GÖRE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ T TESTİ SONUÇLARI.....	38
7. ÖĞRETMENLERİN BRANŞLARINA GÖRE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ T TESTİ SONUÇLARI.....	39
8. ÖĞRETMENLERİN OKUL KIDEMLERİNE GÖRE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ ORTALAMALARI	41
9. ÖĞRETMENLERİN OKUL KIDEMLERİNE GÖRE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ ANOVA SONUÇLARI.....	42

CİZELGE**Sayfa**

10. ÖĞRETMENLERİN MESLEK KIDEMLERİNE GÖRE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ ORTALAMALARI	43
11. ÖĞRETMENLERİN MESLEK KIDEMLERİNE GÖRE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ ANOVA TESTİ SONUÇLARI.....	43
12. ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ EĞİTİMİ ALMA DURUMLARINA GÖRE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ T TESTİ SONUÇLARI	45
13. ÖĞRETMENLERİN TÜM BOYUTLARDA SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ ORTALAMALARI	47
14. ÖĞRETMENLERİN TÜM BOYUTLARDA CİNSİYETLERİNE GÖRE ALGILARININ T TESTİ SONUÇLARI.....	49
15. ÖĞRETMENLERİN TÜM BOYUTLARDA BRANŞLARINA GÖRE ALGILARININ T TESTİ SONUÇLARI.....	55
16. ÖĞRETMENLERİN TÜM BOYUTLARDA MESLEK KIDEMLERİNE GÖRE ALGILARININ ORTALAMALARI	61
17. ÖĞRETMENLERİN TÜM BOYUTLARDA MESLEK KIDEMLERİNE GÖRE ALGILARININ ANOVA TESTİ SONUÇLARI.....	63
18. ÖĞRETMENLERİN SINIFTA DAVRANIŞ YÖNETİMİ BOYUTUNDA MESLEK KIDEMLERİNE GÖRE ALGILARININ LSD TESTİ SONUÇLARI	67
19. ÖĞRETMENLERİN ETKİNLİK YÖNETİMİ BOYUTUNDA MESLEK KIDEMLERİNE GÖRE ALGILARININ LSD TESTİ SONUÇLARI	69

CİZELGE**Sayfa**

20. ÖĞRETMENLERİN TÜM BOYUTLARDA OKUL KIDEMLERİNE GÖRE ALGILARININ ORTALAMALARI.....	72
21. ÖĞRETMENLERİN TÜM BOYUTLARDA OKUL KIDEMLERİNE GÖRE ALGILARININ ANOVA TESTİ SONUÇLARI.....	73
22. ÖĞRETMENLERİN TÜM BOYUTLARDA SINIF YÖNETİMİ EĞİTİMİ ALMA DURUMLARINA GÖRE ALGILARININ T TESTİ SONUÇLARI.....	79

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, tanımlar ve alanla ilgili araştırmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Toplumun değişen ihtiyaçları doğrultusunda, bilginin düzenli bir şekilde yenilenmesi gerektiğine inananlar ve kendini geliştirenler değerlendirilmektedir (Ağaoğlu, 2004:1). Değişim, her alana olduğu gibi eğitim sistemine de yansımakta ve zaman içerisinde eğitim sistemlerinin değişik kademelerinde görev yapan öğretmenlerin rol ve yeterliklerini de değiştirmektedir (Baloğlu, 1998:5).

Hızla değişen, gelişen, teknolojinin, bilginin ve ekonomik rekabetin yaygınlaştığı dünya, bireylerin beyinlerinin yarıştırdığı bir ortamda okullara sınıflara ve bu örgütlerde yer alan çalışanlara önemli sorumluluklar yüklemektedir (Demirtaş, 2005:4). Okulun sahip olduğu-olabileceği kaynakların eğitsel amaçlar için kullanımı, eğitim yönetiminin kalitesine bağlıdır. Bu kalite, eğitim yönetimi sıra dizininin her basamağında yer almalıdır. Bu basamaklardan biri de sınıf yönetimidir (Başar, 2003:5). Eğitim ve okul yönetiminin başarısı ve kalitesi büyük ölçüde sınıf yönetiminin başarısı ve kalitesine bağlıdır (Çalık, 2002:2).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar alan öğrenci, öğretmen, program ve diğer unsurlar sınıfın içindedir (Çalık, 2002:2). Sınıf yönetiminin en etkili ögesi, öğretmendir. Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden beklenenler; sınıfı eğitim için hazırlaması, sınıfın kurallarını öğrencilerle belirleyip öğrencilere benimsetmesi, öğretimi düzenleyip sürdürmesi ve öğrencilerin uygun davranmasını sağlamasıdır (Ağaoğlu, 2005:7). Artan bilgi birikimi ve buna dayalı gelişen teknoloji, yaşamın her alanına uzanmış ve bu durum öğrencilere ait yetenekleri çeşitlendirip geliştirerek öğretimde öğretmenin gücünü de sınırlı kılmıştır.

Bu durum sadece öğrenme kaynakları ile öğrencisi arasındaki ilişkiyi düzenleyerek, koordine edebilen, organize edebilen öğretmeni, etkili öğretmen konumuna getirmektedir (Baloğlu, 1998:12). Öğretmenler bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim lideri olmalıdır (Başar, 2003:4).

Etkili bir öğretme-öğrenme süreci gerçekleştirmek isteyen öğretmenlerin sahip olmaları gereken en önemli beceri, sınıflarındaki öğrencileri ve madde kaynaklarını sınıfın amaçları doğrultusunda harekete geçirme-yönlendirme yani yönetme becerisidir. Sınıf yönetimi bu nedenle önemlidir (Demirtaş, 2005:13). Öğretimde etkili bir sınıf yönetimi becerisi kazanmak isteyen öğretmenin bu konuda çalışması ve kendini geliştirmesi gerekmektedir. Çünkü, ister devlet, isterse özel okul ve dersanelerde olsun, gelecekte etkili öğretmen rolünü oynayabilmek; iyi bir sınıf yönetimi bilgi ve becerisine sahip olmakla mümkün gözükmektedir (Baloğlu, 2001:14).

1.1.1. Sınıf Yönetimi Kavramı

İnsanoğlu, ilk çağlardan beri daha iyiyi, daha güzeli arama çabasındadır. Bu çaba, yeterliklerinin sınırlılığının farkına vararak diğer insanlarla işbirliği yapmalarına ve örgütler oluşturmalarına yol açmıştır (Ağaoğlu, 2005:3).

Yukarıdaki açıklama göstermektedir ki, örgütlenme bir gereksinmeden doğmaktadır. İnsanlar toplu olarak yaşadıkları zaman ussal bir biçimde örgütlenmek zorundadırlar. Ancak bir örgüt olduğu takdirde yönetilme olanağı bulunabilir. Örgütlenme, yönetim unsurlarından birisi ve en önemlilerindendir. Henri FAYOL'a göre örgütlenme, bir kuruluşa çalışması için gerekli olan her şeyi sağlamaktır. Planların verimli ve ekonomik bir biçimde uygulanması için gerekli koşullar sağlama ve devam ettirme yolundaki çalışmalara örgütlenme denir. Örgütlenme, görev ve yetkilerin personel arasında dağıtılmasını ve çalışma çerçevesinin kurulması işlemlerini de kapsar. (Akt: Tortop, İsbir, Aykaç, 1999:71-72). İnsanlar, örgütlü yaşam sayesinde yaşamlarını daha kolay kılmalarının yanı sıra yeni bilgiler de edinmişlerdir. Bu bilgileri başka insanlarla

özellikle yeni kuşaklarla paylaşma ve aktarma çabaları ise, eğitim örgütlerinin oluşturulmasında temel etken olmuştur (Ağaoğlu, 2005:4).

Modern örgüt kuramına göre sistem birey, formal örgüt, informal örgüt, rol, statü ve ortam gibi stratejik parçalardan meydana gelir. Bu parçalar bir sistemde sistemi oluşturan alt sistemlerde de bulunur. Modern kuram, birbirini etkileyen öğeler topluluğu olarak tanımlanan sistem görüşünü örgüte uygulamış ve örgütü birbirine bağımlı değişkenler sistemi olarak kabul etmiştir. Sistem görüşü bu şekilde örgüte girmiş ve sistem çözümlemesi önem kazanmıştır (Bursalıoğlu, 2000:3).

Koordineli her çabayı bir örgüt olarak görmek mümkündür. Yönetim ise, en genel anlatımla örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatabilmek için yapılması gerekenleri yaptırma işidir. Ölçeği ve amacı ne olursa olsun, örgütler birer yapıyı, yönetimler ise bu yapıları harekete geçiren birer süreci ifade eder (Baloğlu, 2001:15) Zamanla yönetim bilimi ve eğitim bilimlerinde gözlenen gelişmelere koşut olarak eğitim örgütlerinin amaçlarını daha etkili bir biçimde gerçekleştirebilmeleri için madde ve insan kaynaklarının etkili bir biçimde yönetilmesinin gerekli görülmesiyle eğitim yönetimi alanı ortaya çıkmıştır (Ağaoğlu, 2005:4).

Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek için etkili işletmek, geliştirmek ve yaşatmak sürecidir. Eğitim yönetimi, kamu yönetiminin özel bir alanıdır ve eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Demirtaş, 2005:7). Yönetim bilimi içinde bir alt bilim dalı olarak ortaya çıkan eğitim yönetimi alanında da alt alanlar ortaya çıkmıştır. Çünkü birbirinden farklı amaçlara ve özelliklere sahip örgütlerinin benzer şekilde yönetilmesi zorlaşmıştır. Eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanması olarak tanımlanan okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını etkili bir biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Ağaoğlu, 2005:5-6).

Okulların amaçlarının ortak olması, onları sadece yapısal yönden birbirine benzetmektedir. Bunun dışında okulları birbirinden ayıran özellikler, okul yöneticisinden kaynaklanmaktadır. Okul müdürü dışında okuldaki tüm öğelerin değişmezliği sağlandığı zaman okulda birçok durumun, davranışın ve düşüncenin okul müdürüne bağlı olarak değiştiği gözlenebilir. Yani, okulların etkili olması, çağdaş okul yöneticilerinin etkililiğine bağlıdır (Açıkalm, 1994:7).

Pek çok örgütte gündeme gelen toplam kalite yönetiminin eğitim örgütlerine uygulanması da söz konusudur. Bu çalışmalarla birlikte, yönetim çalışmalarının okul içerisinde eğitim-öğretim etkinliğinin üretildiği sınıf düzeyinden başlamasının gerekliliği gündeme gelmiştir (Ağaoğlu, 2005:7). Eğitim yönetimi yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, sınıf yönetimi de eğitim yönetiminin belirli ölçüde sınıfa uygulanmasından meydana gelmektedir (Serin, 2001:6).

Sınıf yönetiminin doğru anlaşılması için sınıf kavramına açıklık kazandırmak gerekir. Sınıf öğrencilerle öğretmenin buldukları bir yerdir. Eğitimin amacı olan, öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program ve diğer unsurlar sınıfın içindedir (Çalık, 2002:2). Toplumsal kurum olan okul ve okulun bir alt birimi olarak da sınıf, insan öğrenmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Planlı ve programlı yürütülmesi gereken eğitim etkinliklerinin gerekliliği, hedeflenen davranışları öğrencilerin kazanmaları için yürütülen öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ortamlar olarak sınıf kavramını öne çıkarmıştır (Bayrak ve Erişti, 2005:155). Alanyazında değişik sınıf tanımları yapılmıştır, bu tanımların bazıları burada belirtilmiştir. Sınıflar, öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi amacıyla oluşturulmuş özel alanlardır (Çelik, 2005:268). Aynı sınıftaki öğrenciler yaş ve bilgi düzeyi açısından benzerdirler. Sınıf bu öğrencilerin oluşturduğu grubun adıdır, bu durumda sınıf yönetimi, hazır bulunuşluk düzeyleri benzer insan grubunun yönetilmesidir (Başar, 2003:6). Başka bir deyişle, sınıf ortak özelliklerinden dolayı bir araya getirilen öğrenci gruplarına, önceden belirlenmiş ortak davranışların kazandırılması için öğretimin yapıldığı dersliktir. Sınıf denilince derslik kadar, derslikte yer alan araç-gereçlerle, öğretmen ve öğrenci de anlaşılmalıdır (Çalık, 2002:2). Bir başka sınıf tanımında ise, sınıf öğrencilerin öğretmen rehberliğinde onları davranış

değişikliğine götürecektir yaşantıları geçirdikleri, öğrenme amaçlı etkileşimler kurdukları ve hedeflenen ders içi öğrenmeleri gerçekleştirdikleri özel ortam olarak tanımlanmıştır (Bayrak ve Erişti, 2005:155).

Sınıf, öğrencinin yaşamında ailesinden sonra gelen ikinci derecede önemli ilişkiler sistemidir. Sınıfta öğrencinin ailesinden getirdiklerinin üstüne bir yandan yeni bir şeyler konmaya yani yeni davranışlar kazandırmaya ve çeşitli bilgiler verilmeye çalışılırken, diğer yandan getirilen yanlış davranışlar ve bilgiler varsa değiştirilmeye çalışılır. Öğrencinin, bir yandan kültürleme yoluyla toplumsallaşması sağlanırken, diğer yandan kendi gizil güçlerini ortaya çıkarıp, geliştirmesine ortam ve olanak yaratılarak, kendisi olmasına, bireyselleşmesine çalışılır. Bu anlamda toplumsallaşma ve bireyselleşme süreçleri eğitim-öğretim etkinliklerinde iç içe yürüyen bir görünüm sergilerler (Demirtaş, 2005:5).

Eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yaşam alanı olarak tanımlanan sınıfların yönetimini, eğitim örgütlerinin yönetiminden bağımsız olarak tanımlamak olası değildir. Sınıf yönetimi genel olarak, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir biçimde uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir (Ağaoğlu, 2005:7). Sınıf yönetiminin hem yönetim bilimi, hem pedagoji, hem de öğretim alanıyla ilişkisini yansıtan bir tanımına göre sınıf yönetimi, öğretmenin öğretim hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla, öğretim ortamında bulunan madde ve öğrenci kaynağını koordine ederek, öğrenmeyi etkili ve kontrollü yürütebilme becerisidir (Baloğlu, 2001:46). Caslin ve Guid'e göre, sınıf yönetimi öğrencilerin kendilerini anlamaları, değerlendirmeleri ve kendi kendilerini kontrol etmeleri, içselleştirmeleri, zenginleştirebilmelerinin bir aracı olabilmeli ve olmalıdır (Akt: Celep, 2000:1).

Sınıf yönetiminin temelinde öğretmenin becerisi yatar. Daha iyi bir eğitim için öğretmenlerin eğiticilik özelliği kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Sınıf yönetiminin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmenin sınıf yönetimi alanında yetişmiş olmasına bağlıdır (Demirtaş, 2005:9). Sınıf yönetimi

başlangıçta öğretmenin otoritesinin sınıfta hakim kılınması anlamında kullanılmaktaydı ve disipline dayanan bir anlayış hakimdi. Günümüzde, sınıf yönetimi daha çok, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanmasıyla açıklanmaktadır. Diğer bir anlatımla, sınıfta öğrenme için olumlu bir havanın sağlanması, öğretmenin alan bilgisine çok iyi hakim olması ve genel kültür ile öğretmenlik meslek formasyonu kazanmasıyla sağlanabileceği belirtilmektedir (Çalık, 2002:2). Bu durumlar sınıf yönetiminde farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına yol açmıştır.

1.1.1.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetimi etkinliklerinin zaman boyutu, bu etkinliklerin çeşitlenmesini sağlayarak, bunları farklı yaklaşımlara bağlamayı kolaylaştırır. Öğretmenlerin bir eğitim yılı bütünü içinde, önce bu bütünü, sonra da gereksinim duyulan zamanlarda bütün içindeki tek tek etkinlikleri veya etkinlik gruplarını, farklı yaklaşımlarla yürütmesi gerekebilir. Yaklaşım seçimi ve kullanımı, amaçlara, kaynaklara ve gereksinimlere göre değişir. Her yaklaşımın kullanımında farklı yöntemler uygulanabilir. (Başar, 2003:8). Öğretmenler sınıfı yönetirken değişik yaklaşımlardan yararlanırlar.

Eğitim alanındaki gelişmeler, toplumsal gelişmelere de bağlı olarak, sınıf yönetimi yaklaşımlarını baskıcılıktan demokratikliğe, şekil yönelimlilikten amaç yönelimliliğe, öğretmen merkezlikten öğrenci merkezliliğe yönlendirmiştir (Başar, 2003:8; Ağaoğlu, 2005:12). Sınıf yönetimi modelleri, geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplanabilir (Ağaoğlu, 2005:12).

- **Geleneksel Yaklaşım:** Sınıf içi kuralların öğretmen tarafından belirlendiği, öğrencilerin sorgulamadan uymalarının beklendiği öğretmen merkezli yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğretmenden bilgi aktarması, öğrenciden ise yine sorgulamadan öğretmenin aktardığı bilgileri doğru kabul ederek ezberlemeleri beklenir (Ağaoğlu, 2005:12).
- **Tepkisel Yaklaşım:** Sınıf içinde oluşan istenmeyen durum yada davranışların, ödül ve ceza türü yollarla tepki gösterilerek değiştirilmesi amaçlanan

yaklaşımıdır. Etkinliklerin yönelimi, gruptan çok bireyedir. Öğretmenin bu yaklaşıma sık başvurması, sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olmadığını gösterebilir. Her tepkinin karşı tepki doğuracağı sonucu bu yaklaşımın zayıf yönlerinden birisidir (Başar, 2003:9; Ağaoğlu, 2005:12).

- **Önlemsel Yaklaşım:** Öğretmenin sınıfta ortaya çıkabilecek istenmeyen durum ya da davranışları önceden kestirerek, olmadan önleyen bir düzenleniş ve işleyiş oluşturmak amaçlanmıştır. Etkinlikler bireyden çok gruba yöneliktir. Öğretmenin aşırı önlem alması durumunda öğrencilerin eğitim ortamından sıkılmalarına, okul dışı sorunlardan bilgisiz kalmalarına neden olabilir (Başar, 2003:9; Ağaoğlu, 2005:12-13).
- **Gelişimsel Yaklaşım:** Öğrencilerin fiziksel ve ruhsal gelişimlerinin gerektirdiği şekilde gerçekleştirilen sınıf yönetimi yaklaşımıdır. Sınıf içinde öğretim etkinliklerinin uygulanmasında, kuralların oluşturulmasında öğrencilerin gelişim evreleri düzeylerine dikkat edilmesi önemlidir (Ağaoğlu, 2005:13).
- **Bütünsel Yaklaşım:** Sınıf yönetiminde yerine göre tüm yaklaşımların kullanıldığı karma bir yaklaşım olan bütünsel yaklaşıma, sınıf yönetimin sistem yaklaşımı da denebilir. Bu yaklaşımda sadece sınıf içi etkilerle birlikte sınıf dışı etkilerden okul, aile ve arkadaş çevresi de dikkate alınır (Başar, 2003:10; Ağaoğlu, 2005:13; Demirtaş, 2005:19).

Bir başka görüşe sınıf yönetimine ilişkin yaklaşımlar; geleneksel sınıf yönetim yaklaşımı, çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı olarak ikiye ayrılmaktadır.

- **Geleneksel Yaklaşım:** Öğretmen merkezli olan bu yaklaşımda öğretmen aktif öğrenci ise pasiftir. Sınıf içi kurallar oldukça katı ve tek yönlüdür. Eğitim amaçlarının ve sınıf içi kuralların belirlenmesinde öğrenci katılımına yer verilmez. Önemli olan sınıfın düzenidir (Aydın, 1998:3).

- **Çağdaş Yaklaşım:** Eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde öğrencinin yer aldığı katılımcı ve esnek bir yapılandırmayı esas alan yaklaşımdır. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amacı vd etkinlikler demokratik biçimde tartışılır. Bu yaklaşımda sınıf, sınıf içi ve sınıf dışı etmenlerin etkileştiği bir sistem olarak algılanır (Aydın, 1998:5).

Bu yaklaşımların dışında, geleneksel olan sınıf yönetimi ve disiplin anlayışını sorgulayan yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir (Demirtaş, 2005:23). Sınıf yönetimi etkinliklerinin yürütülmesinde, etkinliğin durumuna göre sınıf yönetimi yaklaşımı seçilir. Sınıf yönetimi etkinlikleri özelliklerine göre sınıf yönetimi boyutlarını oluşturmuştur.

1.1.1.2. Sınıf Yönetimi Boyutları

Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Sınıf yönetiminin en etkili ögesi, öğretmendir. Bu durumda öğretmenin liderlik rolü ön plana çıkmakta, eğiticilik özelliği kadar yöneticilik özelliğinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Öğretmenin bu rolünü gerçekleştirmesi sınıf yönetimi etkinlikleri konusunda bilgi sahibi olması ve bildiklerini doğru biçimde uygulayabilmesine bağlıdır. Sınıf yönetimi etkinlikleri beş boyutta ele alınmaktadır (Ağaoğlu, 2005:7-8; Demirtaş, 2005:3).

- **Sınıf Ortamının Fiziksel Düzenine İlişkin Etkinlikler:** Sınıfın genişliği, sınıf alanının çeşitli etkinliklerin yapımı için bölünmesi, ısı, ışık, gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrenci sayısı, sınıftaki eşyaların sınıfın alanına oranı ve miktarı, öğrencilerin gruplanması sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin öğelerin başlıcalarıdır (Başar, 2003:7; Demirtaş, 2005:14).

Sınıf, ustaca düzenlenmiş bir çevre olmalıdır, çünkü, davranışı değiştirmenin çok etkili bir yolu, çevreyi değiştirmektir. Sınıf ortamı, işlevsel bir sanat ve

güzellik alanı, öğrenme için güdü merkezi olmalı, öğrenci özelliklerine göre kolaylıklar sağlamalıdır (Başar, 2003:33).

İyi hazırlanmış sınıf ortamı, öğrencinin rahat etmesine, öğrencinin isteyerek okula gelmesine, öğrenmenin kolaylaşmasına, öğretim etkinliklerinin rahat bir şekilde yürütülmesine, öğrencinin derse etkin katılmasına, öğrencilerde öğrenme güdüsünün artmasına olanak sağlar, öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesini olumlu etkiler (Başar, 2003:7; Ağaoğlu, 2005:8).

- **Plan-Program Etkinlikleri:** Plan, program, gelecekte nelerin nasıl yapılacağını, hangi kaynakların nasıl kullanılacağını gösteren bir araçtır. Hedeflerin belirlenmesi, kaynakların sağlanması, hedeflerle kaynaklar arasındaki ilişkilerin kurgulanması, plan ve program yapma işidir (Başar, 2003:46). Amaçlar doğrultusunda etkinliklerin planlanması ve yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi çalışmalarıdır (Demirtaş, 2005:14).

Bu çalışmaların içinde, yıllık, ünite, günlük planların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme çalışmaları yer alır (Başar, 2003:7).

Plan ve program, kaynak kullanımını ekonomikleştirir, hedeflere götürücüdür, geleceğe bilinçle hazırlanma fırsatı verir, eksiklikleri ve gereksenenleri önceden gösterir, hedeflere ulaşma zamanı ve düzeyi hakkında, uygulama öncesinde bilgi sağlar. Bu etkinlikler, geçmişi ve var olan durumu ele alarak geleceği görme ve şekillendirme amaçlı çabalar olarak görülebilir. Bu nedenlerle, eğitsel etkinlikler ciddi ve titiz bir plan gerektirir (Başar, 2003:7-46-47). İyi hazırlanmış plan-program etkinlikleri, öğretmenin etkin bir öğretim lideri olarak, sınıfta eğitim-öğretim çalışmalarını sürdürebilmesine olanak tanır (Ağaoğlu, 2005:9).

- **Sınıfta İlişkilerin Düzenlenmesiyle İlgili Etkinlikler:** Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci- öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin düzenlenmesine yönelik etkinliklerdir (Demirtaş, 2005:15).

Sınıfın ilişki düzeninin amacı, destekleyici ilişkileri, öğrenci katılımını, morali, konuya ilgiyi, akademik yararlılığı artırmaktadır. Sınıfın ilişki düzeninin kurulmasına ilk günden başlanmalıdır. Öğretmen geleceğe ilişkin davranış tiplmesini ve öğrencilerden beklentilerini ilk günlerden kararlılıkla ortaya koymalıdır. Sonraki zamanlarda da ilk günlerin kontrollü davranışlarının sürmesi için kararlılığını kullanmalıdır. Bu kararlılık baskı veya anti demokratiklik değildir (Başar, 2003:63).

Sınıfta sağlıklı öğrenci-öğrenci ilişkilerinin oluşturulabilmesi için, iyi öğretmen-öğrenci ilişkisinin kurulması gerekir. İyi bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin oluşturulmasında göz önünde bulundurulması gereken önemli noktalar şunlardır; Açıklık ve saydamlık, önemsemek, birbirine gereksinim duymak, birbirinden ayrı davranabilmek ve gereksinimlerini karşılıklı olarak giderebilmektir. Sınıf için yararlı olacak takım bilincinin oluşturulabilmesi için, öğrencilerin yönlendirilmeye, güdülenmeye, bilgiye, kaynağa, desteklenmeye ve değerlendirilmeye gereksinimleri vardır (Ağaoğlu, 2005:10).

- **Davranış düzenlemelerine İlişkin Etkinlikler:** Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilip önlem alınması, kurallara uyumun sağlanması, istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyuta ilişkin etkinliklerdir (Çalık, 2002:4; Başar, 2003:7-8; Demirtaş, 2005:16).

Sınıftaki ilişkilerin karmaşıklığı, onları kural koyarak düzene sokmayı gerekli kılar. Kurallar herkes için olduğundan yansızlığı sağlar, bireysel üstünlüğe gerek kalmadan yöneticinin yetkisinin benimsenmesini kolaylaştırır. Ödül ve cezayı kişisellikten çıkarır, kabul edilebilir hale koyar. İnsanları göreve yöneltir, değerlendirme ölçütü olurlar. Kurallar, sınıfta öğretmenin karar gereksinimini, öğrencinin yönlendirme aramasını azaltırlar (Başar, 2003:69).

Davranış düzenlemelerine ilişkin etkinliklerin etkili ve sağlıklı yürütülebilmesi için yazılı ve yazısız düzenlemeler olan kuralların belirlenmesi gerekir. Kurallara uyumu kolaylaştırmak ve sağlamak amacıyla, öğretmenlerin kuralların oluşumuna katılım için öğrencileri yönlendirmesi beklenir. Kuralların sayısının fazla olmaması, kolay ve anlaşılır olması, olumlu ifadeler içermesi ve zamanın etkin kullanımı için ilk günlerde oluşturulması beklenir (Ağaoğlu, 2005:10).

Sınıf içi davranış kurallarının etkili, uygulanabilir, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, istenmeyen davranışları önleyici olabilmelidir. Sınıf kuralları, yalnızca öğrencilerin başarılarını artırmak ve sınıf düzenini sağlamakla kalmaz, çocukları okul dışındaki çevreye de hazırlar. Bu kurallar sayesinde, okul dışındaki yaşama ve kurallara daha iyi uyum sağlar, demokratik hak ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirirler (Çelik, 2005:269).

- **Zaman Kullanımına İlişkin Etkinlikler:** Zaman yönetimine yönelik etkinliklerdir. Zaman yönetimi; olayları ve olguları önceliklerine göre sıraya koyabilme becerisidir (Demirtaş, 2005:15). Sınıfta zamanın tümü, eğitsel amaçlara yönelik etkinlikler için kullanılmalıdır. Bunu sağlamak için, sınıf süreçlerinin dikkatle planlanması, zamana bağlanması gerekir (Başar, 2003:81).

Etkili öğretim, öğrenmeye ayrılan zamanın çokluğuna ve etkili kullanımına bağlıdır. Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldaki ayrılmaların önlenmesi bu boyut içinde görülebilir (Başar, 2003:7).

Öğretmenin zamanı dikkatli kullanması hem öğrencilerin başarısı hem de disiplin problemlerinin ortadan kaldırılması ve öğrencilere daha çok öğrenme fırsatı yaratılması açısından oldukça önemlidir. Zamanın etkili kullanılması bir yandan öğrenci başarısını arttırırken bir yandan öğretmeni dağınıklıktan, fiziksel

ve zihinsel yorgunluktan kurtarır (Demirtaş, 2005:15). Sınıf yönetimi etkinlikleri gerçekleştirilirken sınıf içi ve sınıf dışı etkenlerden etkilenir.

1.1.1.3. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler

Sınıf ortamı fiziksel, psiko-sosyal ve kültürel öğelerin etkileşimlerinin bir sonucudur (Özden, 2004:36). Sınıf yönetimi, sınıf ortamından, bireyin psikolojik özelliklerinden ve sınıf dışı etkenlerden etkilenir. Bu yüzden sınıf yönetimi bazı güçlükleri içerir (Taş, 2005:37). Sınıf yönetiminin değişkenleri, öğrenci, öğretmen, ortam, okul, eğitim yönetimi ve çevre olarak sıralanabilir.

Sınıf yönetimini etkileyen birçok neden var ve bu nedenlerin temelinde değişik etkenler söz konusudur. Sınıf yönetimini etkileyen etkenler şu şekilde sınıflandırılabilir: Aile, toplumsal norm ve değerler, öğrencilerin geldikleri çevre, beklentiler, kitle iletişim araçlarını içeren sosyal etkenler. Öğrenci özellik ve ihtiyaçları ile öğretmenin kişisel özelliklerini içeren psikolojik etkenler. Sınıf yönetimini etkileyen eğitim ortam ve durumları ile okulun yönetim yapısı ve işleyişi ile ilişkili eğitsel etkenlerdir (Taş, 2005:38).

Sınıf yönetimini etkileyen eğitsel etkenleri şöyle sıralayabiliriz:

- Okulun yapısı
- Öğretmenlerin niteliği ve eğitimi
- Öğretmenlerin okul amaç ve değerlerine bağlılığı
- Öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri
- Sınıfın fiziksel durumu
- Sınıf kurallarının belirsizliği
- Dersin işlenişi
- Kontrolü kaybetme korkusu
- Okulca benimsenen kurallar (Ağaoğlu, 2005:7; Taş, 2005:38)

Etkili bir sınıf yönetiminin dönümcül (kritik) ögesi öğretmendir. Diğer öğelerin bütünleştiricisi ve bir dereceye kadar da belirleyicisidir. Öğretmenin yeterlikleri artırılıp, mesleğe karşı tutumu olumlulaştırılmadıkça, iyi bir sınıf yönetimi beklenemez (Başar, 2003:12).

Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden sınıf yönetimi becerilerine sahip olması beklenir.

1.1.2. Öğretmenin Sınıf Yönetimi Becerileri

Sınıf yönetimini etkileyen en önemli etmen öğretmendir. Dolayısıyla “etkili bir sınıf yönetimi etkili bir öğretmenle sağlanır” denilebilir (Yüksel, 2002:265). Her yönetim ortamında evrensel olarak işlediği bilinen planlama, organize etme, iletişim ve koordinasyon gibi süreçlerin, sınıf yönetiminde öğretmenlerin sergilemiş oldukları yönetsel rolün içeriğini açıkladığı söylenebilir. Sınıf yönetiminde, amaç ve yönetilenlerin öğrencilerin sahip olduğu özellikler, yönetici konumunda bulunan öğretmenlerin yönetsel rollerini de farklılaştırarak diğer yönetim birimlerinden sınıf yönetimini ayrı kılar (Baloğlu, 2001:45).

Öğretmenlerin kendilerine ilişkin yeterlik duyguları öğrencilere karşı tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Yüksek yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin bulunduğu sınıflarda güvenli ve destekçi bir ortam oluşur, öğrenci girişimciliği özendirilir, bireysel gereksinimler karşılanır ve sınıf içi denetime daha az zaman ayrılır (İpek, 2003:107).

Öğretmenlerin alan hakimiyetleri, sınıf içindeki amaçlı davranışları, liderlik, planlama ve iletişim becerileri, zaman, etkinlik ve davranış yönetimleri ile değerlendirme becerileri sınıf yönetimi kapsamında görülerek boyutlanmıştır (Baloğlu, 2001:44). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri başka şekillerde de boyutlanabilir. Ancak bu araştırmada Baloğlu'nun boyutlaması benimsenmiştir. Bu boyutlar aşağıda ele alınmaktadır.

- **Alan Hakimiyeti:** Öğretmenin konu alanındaki bilgilere sahip olma düzeyini veya yetkinliğini ifade eden önemli bir nitelikdir (Baloğlu, 2001:49). Öğretmenin alanında yeterli bilgi sahibi olması kendine güvenmesini sağlar. Hiçbir öğretmenin, öğrencilerinin sordukları soruların tümüne cevap vermeleri mümkün değildir. Ayrıntılı bilgiyi nerede, hangi kaynaklarda bulabileceği konusunda öğrencisine yol göstermelidir (Yüksel, 2002: 263). Bunların dışında öğretmen alan yada öğretim konusuna hakimse; işiyle meşguldür, sınıf atmosferi canlı, dinamik ve üretkendir, öğrencilerin dikkat süreleri uzundur, öğrenciler öğretmenin liderliğini kabul etmiş durumdadır, istenmeyen davranışlar azalmıştır şeklinde listeyi uzatmak mümkündür (Baloğlu, 2001: 55-56).
- **Amaçlı Davranış Gösterme:** Amaç, yapılması gereken bir dizi çalışma ve gerçekleştirilecek işlerin temel gerekçesi, ulaşılmak istene son noktadır(Baloğlu, 2001: 59). Yönetim bir amaca yöneliktir. Bu durum sınıf yönetimi içinde geçerlidir. Öğretmen, öğretim ortamında birbirini açan konuların ardından gitmek yerine, gerçekleştirilecek amaçları özümseyerek kontrollü davranmalıdır (Baloğlu, 2001: 65).

Sınıf esas alındığında amaçlar, ülkenin genel eğitim amaçlarına, okul kademe ve türlerinin amaçlarına uygun olarak eğitim bakanlığınca belirlenmiş olması gereken derslerin amaçlarıdır(Başar, 2003: 87). Homan'a göre öğretmen, sınıftaki yaşamın her ögesini ve anını eğitsel amaçlar yönünde planlı biçimde kullanabilmeli, bu anlamda sınıf bir tiyatro, öğretmen de yönetmen olmalıdır. Öğretmenin amaçlı davranışı motivasyonu kamçılar, sınıfa canlılık getirir, otoriteye ihtiyacı azaltır, öğretmenin kalitesini artırır, sınıf yönetimini kolaylaştırır şeklinde liste uzatılabilir (Akt: Baloğlu, 2001: 65-66).

- **Sınıf İçi Liderlik:** Grup, ortak bir amaca yönelen, performans hedefleri olan, birbirlerini tamamlayıcı becerilere sahip bulunan ve birbirlerine karşı karşılıklı olarak sorumluluk taşıyan insanların oluşturduğu topluluk olarak tanımlanabilir (Altınok, 2003: 25). Sınıf yaşamı, öğretimin doğası gereği bir grup yaşamıdır. Her öğretmen sınıfı için öğretim hedefleri belirler. Bu hedefleri gerçekleştirmek

amacıyla farklı yöntemlere başvurur ve hedefe ulaşacak öğrencileri yönlendirip yöneltmek hareketine geçirmeye çalışır. Bu nitelikler, etkili bir öğretim için öğretmenlere sınıf içinde hem yönetici hem de liderlik rolünü yükler (Baloğlu, 2001: 71).

Öğretmenin öğrencilerine bilgili olduğunu hissettirmesi ve öğretim etkinliklerini beceriyle sürdürmesi öğrencilerin gözünde otoritesini güçlendirir (Yavuzer, 2004:132). Öğretmenin temel kaygısı kendisini kurumsal ve bireysel beklentilere cevap verebilen hem biçimsel grubun hem de doğal grubun lideri yapabilecek bir yeterlik düzeyine ulaştırmak olmalıdır (Demirpolat, 2002: 47).

- **Planlama:** Baloğlu literatürde yapılan tanımlar üzerine; planlama için “bir hedefi gerçekleştirmek için, o hedefin gerçekleşmiş halini önceden görmek ve hedefi gerçekleştirme sürecinde ihtiyaç duyulacak her kaynağı etkili ve verimli kullanmak amacıyla, eylem öncesi yapılan zihinsel çabaya planlama denilebilir” tanımlamasını yapmıştır. Plan ise daha çok bir belge veya bir doküman olarak değerlendirilebilir (Baloğlu, 2001: 96). Öğretim planı bir öğretim programının uygulanması sırasında, hangi sıra ile, nasıl ve ne zaman yapılacağını gösterir. Öğretim planlarını yıllık plan, ünite planı ve günlük ders planı olarak sıralamak olanaklıdır (Gürsel, 2005: 272).

Öğretmen her derste amaçları tespit etmek ve yerine getirmek durumundadır. Öğretme-öğrenme faaliyetlerinin başarılı olması, bu etkinliklerin planlı olarak hazırlanmasını ve uygulanmasını gerektirmektedir (Yüksel, 2002: 261). Planlamanın sonucu olarak ders öncesi yapılan hazırlıklar sayesinde, her türlü amaçtan sapmalar engellenmiş olur. Sınıf içi zamanın etkin kullanılması, öğretmenin aktiviteleri daha iyi organize etmesine yardımcı olur (Ağaoğlu, 2004: 3).

- **Sınıfta İletişim:** İletişim bilgilerin, düşüncelerin ve duyguların sözlü, sözsüz olarak bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir. Sınıfta öğretmen ve öğrenci arasındaki paylaşımlar iletişimle olur. Sınıf yönetiminde

birliğin oluşturulmasında iletişim önemlidir (Güçlü, 2002: 161-162). Sınıf içinde etkili bir iletişim kurma, dinleme, anlama, yardımcı olma, inandırma ve problem çözme konularında öğretmene yardımcı olur (Ağaoğlu, 2004: 3).

Birçok araştırma akademik başarı ve öğrenci davranışlarının öğretmen-öğrenci iletişiminin kalitesinden etkilendiğini göstermektedir. Olumlu öğretmen-öğrenci iletişimi öğrencinin okula karşı olumlu, akademik başarıyı artıran tepkileriyle çok yakından ilişkilidir (Kısaç, 2004: 94). Sınıf içinde öğretmen ile öğrenci arasında yoğun bir ilişki yaşanmaktadır. İletişimlerdeki nitelik hem sınıf yönetimi hem de öğrenme bakımından olumlu sonuçlar oluşturur (Hoşgörür, 2005: 120). Etkili bir öğretmen sınıf içi iletişimde olduğu kadar, sınıf dışındaki etkileşim konusunda da bilgi ve beceri sahibi olmak zorundadır. Sınıfta etkili bir iletişim sağlayabilmek için öğretmenin kendini çevresine kabul ettirmesi gerekir (Baloğlu, 2001: 128).

- **Sınıfta Davranış Yönetimi:** Öğretmen sınıf yöneticisi olarak, sınıfı öğretim için hazırlaması, sınıf kural ve süreçlerini belirleyip öğretmesi, öğretimi düzenleyip sürdürmesi ve öğrencilerin uygun davranmalarını sağlaması beklenir. Sınıf yönetimi öğrencilerin gelişim evrelerine ve bireysel özelliklerine göre değişmektedir (Yalçınkaya, 2003: 183). Kural ve kararlar öğrencilerle birlikte tespit edilmeli ama konunun amaçlarından, eğitimin genel amaçlarına kadar, amaçlar dizinine uygun olmayanların alınmaması öğretmene nedenleri belirtilip açıklanarak temin edilmelidir. Davranışsal ortam, öğretmen ve öğrencilerin ortak gayretleri ile oluşur (Halis, 2003: 155).

Sınıfta davranış yönetimi konusunda istenilen beceri düzeyine ulaşmak isteyen öğretmen, gelişim ve öğrenme psikolojisine ait bilgilerini gözden geçirmeli ve istenilen beceri düzeyine sahip değilse, bu konuları öğrenerek sağlam bir altyapı ile başlamalıdır (Baloğlu, 2001: 132). Öğretmenler bu bilgiyi kullanarak hem öğrencilerin olumlu davranışlarını cesaretlendirebilir hem de öğrencilerin istenmeyen davranışlarını ortaya çıkmadan engelleyebilir. Bunun için sınıf

kuralları öğrencilerle beraber oluşturulabilir. Bu da boşa vakit harcanmasını önler ve kuralların kolayca uygulanmasını sağlar (Ağaoğlu, 2004: 3)

- **Etkinlik Yönetimi:** Formal eğitimin özünü oluşturan öğretme-öğrenme sürecinde, gerek öğretmenin kullandığı yöntem ve stratejiler ve gerekse öğrenciler için düzenlenen sosyal ve kültürel faaliyetler, öğreten ve öğrenen arasında iyi bir etkileşim kurulmasını gerektirir (Baloğlu, 2001: 141-142).

Sınıfta iyi bir etkinlik yönetimi becerisine sahip olmak isteyen öğretmenin öncelikle formasyon bilgilerine sahip olması gerekir. Öğretmen adayının “Gelişim ve Öğrenme”, “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme”, “Öğretim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme”, “Özel Eğitim Yöntemleri” ve “Rehberlik” adıyla aldığı formasyon dersleri deyim yerindeyse, onun etkinlik yönetiminde ihtiyaç duyacağı bilgilerin temel alt yapısını oluşturur. Fakat, istenilen düzeyde bir etkinlik yönetimi becerisine sahip olmak isteyen öğretmen için söz konusu bu kapsamda alınan tüm bilgilerin birbirleriyle kaynaştırması ve beklide tümünün aynı anda kullanılmasını sağlayacak bir beceri haline dönüştürülmesi gerekir. İşte bu beceri, sınıf içi etkinlikleri yönetmede öğretmenin ihtiyaç duyduğu koordinasyon becerisidir (Baloğlu, 2001:142-143).

- **Zaman Yönetimi:** Karweit’e göre öğrenme ve öğretmeye ayrılan süreyle başarı arasındaki ilişki ile ilgili pek çok araştırma, sürenin öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Akt: Arı ve Saban, 2000:35). Öğretmenin zamanı dikkatlice kullanması, zamanı yönetebilmesi öğrenciler için daha çok zaman bulduklarında doğal olarak başarıları da artacaktır (Özkılıç, 2000: 92).

Danimarka’dan bütün dünyaya yayılan zamanı yönetme kursları, eğitim alanında büyük önem kazanmıştır. Eğitim sisteminin bütün safhalarında önemli olan zaman yönetiminin, öğretim etkinliklerinden sınıfta ders saatlerinde önemli bir yeri vardır. Öğretmenlere ders saatlerini planlamalarında yardımcı olur (Ağaoğlu, 2004: 3). Etkili öğretmen, öğretim etkinliklerinin tümünü önceden planlayan kişidir. Sınıfta geçen zamanın akademik öğrenme etkinlikleri yönünde kullanılması oldukça önemlidir (Baloğlu, 2001: 146).

- **Değerlendirme:** Planlanan etkinliklerle hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının nasıl değerlendirileceği ve ölçütleri belirlenmelidir (Arı ve Saban, 2000: 102).

Eğitim amaçla başlar, öğretme-öğrenme etkinlikleri ile devam eder ve değerlendirme ile son bulur. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin hem bir parçası hem de tamamlayıcısı durumunda olan değerlendirme, program hedeflerinden öğretim hizmetlerinin niteliğine, öğrenci ve öğretmen başarısından, okulların ve verimliliğine kadar birçok alanda kullanılır. Sınıf yönetimi konusunda başarılı olmak isteyen öğretmen öncelikle bu beceriye sahip olmada değerlendirmenin taşıdığı öneme inanmalı ve sonra sağlam ölçütlere dayalı olarak bu konuda kendi kendisini değerlendirebilmelidir (Baloğlu, 2001: 141, 150,151).

1.1.3. Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Başar 1994 yılında “sınıf yönetimi” adlı araştırmasında TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi Orta Kısmı’nın sınıf yönetimi özellikleri bakımından nasıl bir görünüm sergilediğini ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmada verileri toplamak için fiziksel ölçümler ve katımlı gözlem yönetimi kullanılmıştır. Her sınıfta her ders için üçer kez yapılan gözlemi 3 uzman gerçekleştirmiştir. Okulun ders ayrımı yapılmadan değerlendirilmesi “iyi” olarak belirlenmiştir.

Karakoç 1998 yılında Çanakkale’de ilköğretim kurumlarında öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerini belirlemek amacıyla 26 ilköğretim okulunda 150 öğretmene, 63 ilköğretim okulunda 63 yöneticiye ve 17 ilköğretim müfettişine başvurulmuştur. Verileri toplamak için iki ayrı anket uygulanmıştır. Araştırma sonunda;

Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili olarak, kendilerini geliştirmeye gayret gösterdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin Sınıflarda ders süreçlerini amaçlar doğrultusunda kullandığı, öğretmenlerin öğrencilerini tanıyabilmeleri için çaba gösterdikleri, öğretmen – öğrenci iletişimi ve etkileşiminin yeterli olduğu görülmüştür. Bazı öğretmenlerin zaman zaman fiziksel cezaya yer vermeleri önemli bir sonuç olarak

görülmüştür. Öğretmenlerin derslerde araç kullanma yönünden yeterlikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin, öğrencileri tanıma tekniklerini kullandıkları ancak bu çalışmalarının bilimsel olarak gerçekleşmediği görülmüştür. Öğretmenlerin, sınıfta ilgi, istek uyandırma, sözel övgüleri kullanma yönünden durumları yeterli görülmüştür. Öğretmenlerin derslere planlı girdikleri, planlamaya önem verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerini bireysel ayrılıkları ile tanımaya önem verdikleri görülmüştür. Sınıf yönetimi içinde, öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarını anlamada yeterlilik düzeylerinin olumlu olduğu bulunmuştur.

Arslantaş 1998 yılında sınıf yönetiminde öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirleme amacıyla Bolu il merkezinde 6,7 ve 8.sınıflarında öğrenci bulunan 10 ilköğretim okulunda 4600 öğrenci ve Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Türkçe derslerini okutan 64 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonunda öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri arasında saydamlık ve eşitlik boyutlarındaki davranışlarında anlamlı bir fark bulunurken empati, etkililik ve yeterlilik boyutlarındaki davranışlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, en son mezun oldukları okul, yaş ve kıdem değişikliklerinin gösterdikleri iletişim becerileri ile ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Türnüklü'nün 1999 yılındaki İlkokullarda Sınıf Yönetimi adlı çalışmasının, sınıf yönetiminin iki boyutu olan öğrenci davranışlarının nasıl yönetildiğinin ve sınıf düzeni organizasyonunun İngiltere ve Türkiye'deki ilkokullarda karşılaştırılmalı çalışılması, en temel amacıdır. İlkokullarda sınıf yönetimi çalışmasının gerçekleştirilmesi için iki yöntem referans alınmıştır. Bunun için nicel veri toplamak amacıyla yapılandırılmış sınıf gözlem formu, nitel veri toplamak içinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmayı gerçekleştirmek için Türkiye'den 12, İngiltere'den de 8 öğretmenle çalışılmıştır. Bu öğretmenlerden, Türkiye'de 4 tanesi İngiltere'de ise, 7 tanesi ile gözlem, hepsiyle de görüşme yapılmıştır.

Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Arzu edilmeyen öğrenci davranışları her iki ülkede benzer özellikler göstermektedir. Öğretmen davranışları arasında hem benzerlik hem de ayrılıklar bulunmuştur. Her iki ülkede de deneyimli öğretmenlerin

sadece arzu edilmeyen davranışı gösteren öğrenciyle iletişim kurmalarına karşın, deneyimsiz öğretmenler herkesin duyabileceği şekilde tepkiler vermektedir.

Boldurmaz tarafından 2000 yılında ilköğretim okullarındaki sınıf yönetimi süreçlerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamına 3 tane özel okul, 3 tanesi kırsal kesimde (merkez ilçe dışında), 5 tanesi İzmir şehir merkezinde olmak üzere 11 okul alınmıştır. Veriler gözlem yolu ile elde edilmiştir.

Araştırma sonunda; Bayan öğretmenlerin sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi aşamasında, bay öğretmenlere göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Deneyimli öğretmenlerin genç meslektaşlarına göre sınıf yönetimi süreçlerini uygulamada daha rahat ve hazırlıklı olduğu bulunmuştur.

Şeker 2000 yılında sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada; ilköğretim 3., 4., ve 5. sınıflarında öğretmenlik yapan öğretmenlerin, iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişki, yaş, cinsiyet, mezun oldukları okul, hizmet süresi, görev yaptığı okul ve sınıf açısından ele alınarak incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemi Konya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 3 İ.Ö.O.'da 3., 4., ve 5. sınıflarında görev yapan 33 sınıf öğretmeni ile 1562 öğrenciden oluşmaktadır. Öğretmenlere “İletişim Becerileri Envanteri” , okuttukları sınıfların öğrencilerine de “Sınıf Atmosferi Ölçeği” uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonunda; erkek öğretmenlerin kadınlara oranla düşük iletişim becerisine sahip oldukları görülmüş, öğretmenlerin iletişim becerilerinin mesleki kıdeminin artması ile orta yaş grubunda bulunmaları ile doğru orantılı arttığı tespit edilmiştir. Öğretmen Okulu ve Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin iletişim becerisi puanları diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksektir. Sınıf atmosferi ile iletişim becerisi puanları arasında anlamlı bir paralellik bulunmuştur.

Baloğlu 2001 yılında yazmış olduğu “Etkili Sınıf Yönetimi” adlı eserinde, sınıf yönetiminin gelişimini ve tanımını yaparak öğretmenlerin alan hâkimiyeti, amaçlı

davranış gösterme, sınıf içi liderlik, planlama, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, zaman yönetimi ve değerlendirme ile ilgili yeterliklerinin sınıf yönetimi becerilerini etkilediğini belirtmiştir. Baloğlu 1998 yılında Türkiye’de ilköğretim birinci kademe görevli öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ne düzeyde sahip olduklarıyla ilgili müfettiş görüşlerine başvurarak, veri toplama aracı olarak anket kullanarak yaptığı araştırmada, öğretmenlerin alan hâkimiyetleri, sınıf içindeki amaçlı davranışları, liderlik, planlama ve iletişim becerileri, zaman, etkinlik ve davranış yönetimleri ile değerlendirme yeterlikleri sınıf yönetimi kapsamında ele alınarak Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin bu yeterliklere orta düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir.

Serin’in 2001 yılında Mayıs-Haziran aylarında Sedat Celasun İlköğretim Okulunda sınıf yönetimine ilişkin uygulamaları belirlemek amacıyla yaptığı bir çalışmadır. Araştırma verileri altıncı, yedinci, sekizinci sınıfların Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İngilizce derslerinde yapılan gözlemler sonucu toplanmıştır. Araştırma sonuçlarından bazıları şunlardır:

Öğretmenlerin öğrencileri tanıma düzeyi açısından “iyi” olduğu bulunmuş Türkçe dersi öğretmenin Matematik, Fen Bilgisi ve İngilizce dersi öğretmenlerinden olumlu yönde farklı bulunmuştur. Dersin amaçları için kullanılma düzeyi Türkçe ve Matematik dersi öğretmenlerinin daha yüksek çıktığı gözlenmiştir. Fen Bilgisi dersi öğretmenin derste öğrencilerle iletişimi daha çok kurduğu, Türkçe dersi öğretmenin de sınıftan sürekli haberli olma düzeyi diğer öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Şaktanlı 2001 yılında yaptığı sınıfta ders zamanının yönetimi adlı çalışmasında Eskişehir il merkezinde bulunan 53 ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilere il Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan 25 müfettişe ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları deneklerin, öğretmenleri ders zamanının yönetimi konusunda genelde yeterli bulmadıklarını göstermiştir. Zaman kayıplarına neden olan etmenler öğrencilerden, eğitim ortamının fiziksel ve psikolojik özelliklerinden gereksiz yönetsel görevlerden, öğretmenlerden vb. kaynaklanmaktadır.

Terzi 2001 yılında öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla, Eskişehir il merkezinde 73 ilköğretim okulunda görev yapan 953 sınıf öğretmenine başvurmuştur. Veriler anket ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin 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 olduğu bulunmuştur.

Erdoğan 2001 yılında sınıf yönetiminde öğrenci kontrolü açısından olumlu öğretmen – öğrenci ilişkilerini belirlemek amacıyla Edirne ili ve merkez ilçelerinde görev yapan 356 öğrenci ve 112 öğretmene ulaşmıştır. Veriler anket yolu ile toplanmıştır.

Araştırma sonunda okullarda öğretmenlere göre iyi, öğrencilere göre de orta düzeyde olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin varlığı ortaya çıkarılmıştır. Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları puanları arasında kadınlar lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Yaşlarına göre öğretmenlerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin kıdemlerine ve halen çalışmakta oldukları okulda geçirdikleri hizmet sürelerine göre öğretmenlerin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Bayındır 2001 yılında yaptığı bu araştırmada ilköğretim okullarının 1. kademesinde sınıf yönetiminin sağlanmasında öğretmen davranışlarının (öğretim hizmetine yönelik) etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma anketleri İstanbul sınırları içinde 14 ilköğretim okulundaki 149 sınıf öğretmenine ve 5.sınıfta okuyan 399 öğrenciye olmak üzere 548 kişiye uygulanmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerimizin etkili öğretim konusunda bilgi ve beceri eksikleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin öğretmen eğitim programlarından yeterince yararlanamadıkları ve uygulama boyutunda eksiklikleri bulunduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Polat 2001 yılında, ilköğretim 1.Kademe sınıf öğretmenlerin sınıf içi eğitim durumları ile ilgili görüşmelerini ve sınıf içi eğitim etkinliklerinde zaman kullanımını öğrenmek amacıyla yaptığı çalışmada, İstanbul Bağcılar ilçesindeki 29 resmi ilköğretim okulunda görevli 190 sınıf öğretmenine başvurulmuştur. Araştırmada öğretmenlere bir gözlem formu ile bir anket uygulanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin kişisel özellikleri (cinsiyet, en son mezun oldukları okul, okuttuğu sınıf ve sınıf mevcudu, kıdem, sınıfı okuttuğu yıl sayısı) ile sınıf içi eğitim etkinliklerine harcadıkları süre arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gündüz 2001 yılında müfettiş görüşlerine göre ilköğretim okullarına görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini belirlemeyi amaçladığı bu araştırmasında öğretmenlerle ilgili bulgularından bazıları şöyledir;

Sınıfların öğrenme seviyesi, sınıfların fiziksel durumu, sınıf mevcudu, oturma düzeni gibi fiziksel etmenlerin sınıf öğretmenlerinin zamanı etkili kullanımını engellediğini belirtmektedir. Sınıf öğretmenleri istenmeyen öğrenci davranışları çoğu zaman karşılaştıklarını belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri, çoğu zaman ders süresi içerisinde bitiremediği konular için Resim-iş, Müzik ve Beden Eğitimi derslerini kullanmaktadırlar. Sınıf içi eğitim etkinliklerinde öğretmenlerin harcadıkları zaman cinsiyet, mezun olunan okul, okutulan sınıf ve sınıfı okutma yıllarına göre farklılık göstermektedir.

Alcı 2003 yılında sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlere ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacı ile yaptığı çalışmada Balıkesir il Merkezinde bulunan 9 lisede görev yapan 416 öğretmen ile bu okulların 2.sınıflarında öğrenim gören 487 öğrenciye başvurulmuştur. Çalışmanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Öğretmenlerin yarısından az fazlasının fiziksel değişkenlerin öğrenme-öğretme ortamını çok etkilediği görüşünde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yarısından az fazlasının, fiziksel değişkenlerin öğrenme-öğretme ortamını etkilemediği görüşünde olduğu bulunmuştur. Sınıfın fiziksel özelliklerinin öğrenme-öğretme ortamına etkisine ilişkin öğretmen ve öğrencilerin görüşleri arasında öğrenciler lehine anlamlı bir fark

bulunmuştur. Öğrencilerin, öğretmenlere göre sınıfın fiziksel değişkenlerini öğrenme-öğretme ortamında daha etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Günay 2003 yılında sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılarını değerlendirme amacıyla Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçeleri ilköğretim okullarında görev yapan 272 sınıf öğretmenine başvurmuştur. Veriler anket yolu ile toplanmıştır. Araştırma sonunda şu sonuçlar çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algıları çok olumludur. Öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının kıdeme göre farklılaştığı saptanmıştır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip sınıf öğretmenleri daha az kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algıları daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algıların farklılaştığı saptanmıştır.

Demir 2003 yılında sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaşılan problem davranışlara karşı baş etme stratejilerini saptamak amacıyla yaptığı bu çalışmada veriler anket uygulanarak toplanmıştır. Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarından 310 öğretmen araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada, “cinsiyete” göre, “mesleki kıdem” e göre, “Sosyo-Ekonomik Düzeye” e göre ve “Mezun Olunan Bölüm” e göre öğretmenlerin en sık kullandıkları stratejilerin aynı olduğu bulunmuştur.

Ağaoğlu 2004 yılında öğretmen adaylarının kendi sınıf yönetimi becerileri hakkında düşüncelerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 9 farklı bölümünde bulunan 635 öğretmen adayından ”İşitme Engelliler ve Zihinsel Özürlüler Öğretmenliği Bölümü çalışmaya dahil edilmemiştir.” 7 farklı bölümden 405 öğretmen adayına ulaşmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmış, veriler sınıf yönetimi becerileri ile ilgili olarak toplanmıştır.

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.

Sınıf yönetimi alanında yapılan çalışmalarda sınıf yönetimi konusu genel olarak ya da sınıf yönetiminin belirli alanları ile ilgili olarak ele alınmıştır. Bu alanda boyutlandırılarak yapılmış çalışma eksikliği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda sınıf ve branş öğretmenlerinin birlikte ele alındığı yeterince çalışma olmadığı, ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi eğitimi alma durumlarının değişken olarak araştırılmadığı görülmektedir. Bu çalışma ile sınıf yönetimi konusu boyutlandırılarak konunun daha açıklık kazanacağı ve diğer eksiklik görülen konularla tamamlanarak yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Denizli il merkezinde görevli ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının belirlenmesidir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

1.Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları nasıldır ?

2.Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları (a) cinsiyet, (b) branş, (c) meslek kıdemi, (d) okul kıdemi, (e) sınıf yönetimi eğitimi alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

3.Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin sınıf yönetiminin, “Alan Hakimiyeti”, “Amaçlı Davranış Gösterme”, “Sınıf İçi Liderlik”, “Planlama”, “Sınıfta İletişim”, “Sınıfta Davranış Yönetimi”, “Zaman Yönetimi”, “Etkinlik Yönetimi” ve “Değerlendirme” boyutlarındaki algıları nelerdir?

4.Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları sınıf yönetimi boyutlarında; (a) cinsiyet, (b) branş, (c) meslek kıdemi, (d) okul kıdemi (e) sınıf yönetimi eğitimi alma durumları değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsan yaşamında öğrenme doğuştan gelen bir gereksinimdir. Öğrenmenin sistemli yapıldığı eğitim basamaklarında, öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleştiği ilk basamak sınıflardır. Sınıfın en etkili etmeni de öğretmenlerdir. Sınıf yönetiminde kalitenin artırılması, öğretmenlerin sınıf yönetimi niteliklerine bağlıdır.

Araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirleyerek, eksiklikleri tespit ederek, kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlayarak, öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasına aracı olmak açısından önemlidir

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Bu araştırma, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, branşları, meslek kıdemleri, okul kıdemleri ve sınıf yönetimi eğitimi alma durumları ile sınırlıdır.
3. Genellemeler araştırmanın kapsadığı grup ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar ve Kısaltmalar

Algı: Bir Őeye dikkati y6nelterek, o Őeyin bilincine varma, bir Şeyi az 6ok veya 6ok kavrama, idrak. Duyum.

Beceri: KiŐinin yatkınlık ve 6ğrenimine bağlı olarak bir iÇi baŐarma, yeterlikle yapabilme ve bir iŐlemi amaca uygun olarak sonlandırma g6c6u.

Boyut: Nitelik, geniŐlik, kapsam.

İlk6ğretim: Birka6 6ğretim basamağından oluşan 6rg6n eğitim sisteminin, okumayı yazmayı, aritmetiği, iyi bir yurttaŐ olmak i6in gerekli temel bilgi ve becerileri kazandıran sekiz yıllık ilk basamağı.

6ğretmen: Mesleği bir bilim dalını, bir sanatı veya teknik bilgileri 6ğretmek olan kimse.

6ğretmen Yeterliliği: 6ğretmenin 6ğretim faaliyetleri ile ilgili olarak sahip olduğu, bilgi, beceri, yetenek, tutum ve d6Ő6nceleridir (Y6ksel, 2002:250).

TED: T6rk Eğitim Derneği.

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren, araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri, verilerin çözüm ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

2.1.Araştırma Modeli

Araştırma genel tarama modelinde betimsel çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da hala varolan bir duruma varıldığı şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2002: 77). Betimsel araştırmalar temelde “nedir” ve “ne idi” bulma amacındadır (Balcı, 2000: 217). Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2002: 79).

Bu model aracılığıyla, ilköğretim okullarında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileriyle ilgili algıları nedir? Denizli ilinden alınan örneklerdeki öğretmenlerin görüşleri alınarak betimlenmeye çalışılmış, bulgular ve önerilerinin belirtilmesi amaçlanmıştır.

2.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2005–2006 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Denizli il merkezindeki MEB’na bağlı 63 resmi ilköğretim okulunda görev yapan toplam sayısı 2372 olan sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni oluşturmaktadır.

Okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin belirlenmesinde Denizli İli Milli Eğitim Müdürlüğü Teftiş Kurulu Başkanı ve Yardımcısı, İlköğretim Müfettişleri ve Milli Eğitim Şube Müdürü bilirkişi olarak belirlenmiş ve bu bilirkişilerin yardımıyla okulların sosyo-ekonomik düzeyleri alt, orta ve üst olarak üçe ayrılmıştır.

Evrenin büyüklüğü nedeniyle evreni temsil edecek alan örneklem seçimi oranlı küme örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. Evren, kendi içinde daha benzeşik özellikleri olan alt evrenlere ayrılarak, her bir alt evrenden, o alt evrenin bütün içindeki oranını yansıtacak şekilde okullar seçilerek gerçekleştirilen oranlı küme örnekleminin, daha temsili bir örneklem oluşturduğu kabul edilir (Karasar, 2002: 115).

Araştırmanın örneklemini 17 devlet ilköğretim okulunda çalışan 497 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır.

Sosyo-ekonomik düzeye göre evren ve örneklemdaki okul ve bu okullarda çalışan sınıf ve branş öğretmenleri sayıları ile ölçek uygulamasının yapıldığı sınıf ve branş öğretmenleri sayıları Çizelge 1’de görülmektedir.

Çizelge 1
Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Çalışma Evreni ve Örnekleme Alınan Okul, Okullarda Görev Yapan Öğretmen ve Ölçek Uygulamasının Yapıldığı Öğretmen Sayılarının Dağılımı

Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyleri	Evreni Oluşturan Okullar (N)	Evrendeki Öğretmenler (N)	Örnekleme Oluşturan Okullar (N)	Örneklemdaki Öğretmenler (N)	Ölçeğin Uygulandığı Öğretmenler (N)	Değerlendirmeye Alınan Anketler (N)
Alt	25	736	6	245	153	148
Orta	23	771	6	248	161	155
Üst	15	865	5	295	199	194
Toplam	63	2372	17	788	513	497

Çalışma evrenini oluşturan 63 ilköğretim okulundan 25’i alt, 23’ü orta, 15’i üst sosyo-ekonomik düzeyde okullardandır. Örnekleme ise 25 alt düzeyde okuldan 6 okul, 23 orta düzeyde okuldan 6 okul, 15 üst düzeyde okuldan 5 okul alınmıştır. Örnekleme alınan okullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı, okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre alt 245, orta 248, üst 295 olmak üzere 788’dir.

Ölçeğin uygulandığı öğretmen sayısı 513'dür. Bu 513 öğretmenin 153'ü üst, 161'i orta 199'u alt sosyo-ekonomik düzeyde okullarda çalışmaktadır.

Çizelge 2
Araştırmanın Evren ve Örneklemi
N=497

Küme	Evren		Örneklem		Yanıtlanan Anket		Değerlendirme Dışı Bırakılan Anket		Değerlendirmeye Alınan Anket	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)
Öğretmen	2372	100	788	33,22	513	21,63	17	0,72	497	20,95

Çizelge 2'de görüldüğü gibi, araştırma evrenini oluşturan 2372 öğretmenden, 513'ü (%21.63) anketi yanıtlamıştır. Yanıtlanan anketler değerlendirmeye alınmadan önce incelenmiş ve 17 öğretmenin anketteki soruların tamamını yanıtlamadığı görülmüştür. Bu nedenle 17 anket değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirme dışı bırakılan anketler çıkarıldıktan sonra, geri kalan 497 (%20.95) ankette elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlem yapılmıştır.

Çizelge 3'te, değerlendirmeye alınan anketlere göre örneklemdeki öğretmenlerin kişisel özellikleri sunulmuştur. Çizelge 3 incelendiğinde, araştırmaya 245'i kadın, 252'si erkek olmak üzere toplam 497 öğretmen katılmıştır. Branşlarına göre bakıldığında, 302 sınıf öğretmeni, 195 branş öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin meslek kıdemlerine göre 44'ü 1-5 yıl, 53'ü 6-10 yıl, 64'ü 11-15 yıl, 131'i 16-20 yıl, 205'i 21 yıl ve üstü meslek kademine sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin okul kıdemlerine göre 109'u 1 yıl ve daha az, 227'si 2-5 yıl, 161'i 6 yıl ve üstü okul kademine sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 244'ü sınıf yönetimi eğitimi aldıklarını, 253'ü sınıf yönetimi eğitimi almadıklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 3
Örnekleme Giren Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler	Sayı (N)	Yüzde (%)	Toplam	
			Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet				
Kadın	245	49,3	497	100
Erkek	252	50,7		
Branş				
Sınıf Öğretmeni	302	60,8	497	100
Branş Öğretmeni	195	39,2		
Meslek Kıdemi				
1 - 5 Yıl Arası	44	8,9	497	100
6 - 10 Yıl Arası	53	10,7		
11 - 15 Yıl Arası	64	12,9		
16 - 20 Yıl Arası	131	26,4		
21 ve Üstü	295	41,2		
Okul Kıdemi				
1 Yıl ve Daha Az	109	21,9	497	100
2 – 5 Yıl Arası	227	45,7		
6 Yıl ve Üstü	161	32,4		
Sınıf Yönetimi Eğitimi				
Evet	244	49,1	497	100
Hayır	253	50,9		

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmadaki veriler, Baloğlu tarafından 1998’de geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği”nin, Ağaoğlu tarafından 2004 yılında geliştirilmesi ile elde edilen veri toplama aracı ile toplanmıştır.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm olan kişisel bilgiler bölümü cinsiyet, branş, kıdem, okul kıdemi ve sınıf yönetimi eğitimi alma durumlarından oluşmaktadır. İkinci bölümü “Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği” oluşturur. Ölçek sınıf yönetimi kapsamında 9 boyut altında 64 sorudan oluşmuştur. Ölçeği oluşturan boyutlar ve kapsadığı madde numaraları aşağıda verilmiştir (Ağaoğlu, 2004).

1. Alan Hakimiyeti: 1, 2, 3 (3 soru)
2. Amaçlı Davranış Gösterme: 4, 5, 6, 7 (4 soru)
3. Sınıf İçi Liderlik: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 (7 soru)
4. Planlama: 15, 16, 17, 18, 19 (5 soru)
5. Sınıfta İletişim: 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 (10 soru)
6. Sınıfta Davranış Yönetimi: 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40 (11 soru)
7. Etkinlik Yönetimi: 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55 (15 soru)
8. Zaman Yönetimi: 56, 57, 58 (3 soru)
9. Değerlendirme: 59, 60, 61, 62, 63, 64 (6 soru)

Ölçekteki maddeler 4'lü likert tipi ölçek üzerinden “kesinlikle katılıyorum” 4, “katılıyorum” 3, “katılmıyorum” 2, “kesinlikle katılmıyorum” 1 olarak değerlendirilmiştir. Tarafsız cevapların çok olması ihtimalini ortadan kaldırmak için bu tür cevaplara yer verilmemiştir. Veri toplama aracının ikinci bölümündeki soruların iç güvenirlik kat sayısı 0,9569 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değerine göre ölçek yeterli olarak kabul edilebilir (Ağaoğlu, 2004).

Birinci ve ikinci bölümlerin haricinde, veri toplama aracı olarak kullanılacak ankete öğretmenleri bilgilendirmek için; araştırmacının adı, amacı ve ankette yer alan soru maddelerini yanıtlarken kendilerinden bekleneni açıklayan yönerge eklenerek veri toplama aracı hazır hale gelmiştir.

2.3.1. Verilerin Toplanması

Veriler bazı sınıflamalara ayrılmıştır. Bunlardan biri olgusal veriler, kişisel yargı ve yanlılıktan uzak olan verilerdir. Diğer yargısal veriler, bu tür veriler kişisel yargı ve yoruma dayalı, yanlı türden verilerdir (Balıcı,2000:157). Buna göre, araştırmayı öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik olgusal veriler ve sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik yargısal veriler oluşmaktadır.

Bu veriler Denizli il merkezinde bulunan örneklemdaki ilköğretim okullarında görevli sınıf ve branş öğretmenine uygulanan “Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği” adlı veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Araştırmanın evreniyle örneklemini oluşturan okullar ve araştırmada kullanılan veri toplama aracı, ekte sunulmuştur (EK 1, 2, 3).

2.3.2. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Veri toplama aracının uygulanabilmesi için, Denizli Milli Eğitim Müdürlüğüne daha sonra Denizli Valiliğine başvurularak, gerekli izin onayı alınmıştır (EK 4).

Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından Denizli il merkezinde bulunan, bulunduğu yerin sosyo-ekonomik düzeyleri de dikkate alınarak örneklem olarak seçilen resmi ilköğretim okullarına, araştırmacı tarafından gidilerek uygulanmıştır. Araştırmanın verileri 2005–2006 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Bunların içinden eksik doldurulanlar elendikten sonra 497 anket değerlendirmeye alınarak, çözümleme aşamasına getirilmiştir.

2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmanın genel amacı ve alt problemlerine yönelik olarak toplanan veriler kodlanmış ve bilgisayara aktarılmıştır. Bilgisayara aktarılan verilerin istatistiksel çözümler için SPSS 12 (The Statistical Paket For Social Scienses) paket programı kullanılmıştır.

SPSS programından yararlanılarak, öğretmenlerin kendi sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını ortaya çıkartmak için betimsel ve anlam çıkartıcı istatistik teknikleri kullanılmıştır. Betimsel istatistik, tek değişkene ilişkin durumu betimler, ortalama, ortanca, standart sapma teknikleri gibi. Anlam çıkartıcı istatistik ise bir grubun özelliklerini betimlemek amacıyla kullanılan frekans, yüzde, merkezi eğilim ölçüleri, değişkenlik ölçüleri ve korelasyon katsayısı gibi teknikleri içerir. Örneklemden hesaplanan istatistiklere dayalı olarak evren değerlerine ilişkin doğru kestirimler yapılmasını sağlayan teknikler anlam çıkartıcı istatistiklerdir (Büyüköztürk, 2006:5).

Çözümlemede bu durum göz önüne alınarak standart sapma, ortalama, frekans, yüzde, t testi, tek yönlü varyans analizi ve LSD istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlerlerde anlamlılık düzeyi. 05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümlenmesi amacı ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarıyla ilgili toplanan verilerin, istatistiksel çözümlenmeleri yapılarak elde edilen bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir. Alt problemlerin sırasına göre bulgular ve yorumlar verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının belirlenmesidir. Araştırmanın ikinci alt problemi, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine ilişkin algıları ile kişisel özellikleri arasında bir farklılık olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırmanın üçüncü alt problemi öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutlarına göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının neler olduğunun belirlenmesidir. Araştırmanın dördüncü alt problemi ise öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutlarına göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile kişisel özellikleri arasında farklılık olup olmadığı ile ilgidir. Her alt probleme ilişkin elde edilen bulguların istatistiksel çizergeleri ve bu bulgulara ait yorumlar bu bölümde yer almaktadır.

3.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine ilişkin algıları nasıldır ?” biçiminde belirtilmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla öğretmenlerin ölçekteki maddelere verdikleri yanıtlar analiz edilmiş ve çizelge 4’te gösterilen değerler elde edilmiştir.

Çizelge 4’te görüldüğü gibi, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puanlarının en düşüğü 80, en yükseği 256 ve aritmetik ortalaması 219’dur, standart sapması ise 24.38 olarak hesaplanmıştır. Dağılım normal bir dağılım olduğu için, aritmetik ortalamaya (219), bir standart sapma (24.38) eklenerek ve ortalamadan bir standart sapma çıkarılarak, öğretmen sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları üç düzeyde sınıflandırılmıştır.

Çizelge 4
Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Algılarını Betimleyen İstatistik Değerleri

	Öğretmen Sayısı (N)	En Düşük	En Yüksek	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)
Deneklerin Ortalama Puanları	497	80	256	219	24,38

Bu sınıflandırmaya göre, ortalamanın sağındaki sınır değeri 243.38 olarak belirlenmiştir. 243.38 değerinin üzerindeki puanlar “yüksek algı” düzeyini oluşturmaktadır. Ortalamanın solundaki sınır değeri ise 194.63 olarak belirlenmiştir. 194.63 değerinin altındaki puanlar “düşük algı” düzeyini oluşturmaktadır. 194.63 ile 243.38 arasındaki puanlar ise “orta algı” düzeyini oluşturmaktadır.

Çizelge 5’te öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puanlarının frekansları alınmıştır ve algı düzeyleri belirtilmiştir.

Çizelge 5
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı Puanlarının Frekans Değerleri

Algı Puanları	Frekans	%	Düzye
243 ve Üstü	91	18,31	Yüksek
195 ve 242	317	63,78	Orta
194 ve Altı	89	17,91	Düşük
Toplam	497	100	

Çizelge 5’te görüldüğü gibi sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarıyla ilgili öğretmenlerin % 63.78’i orta, % 18.31’i yüksek, % 17.91’i düşük algı düzeyine sahiptir. En fazla yüzde puanının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları orta düzeydedir denilebilir.

Baloğlu (1998)'a göre Türkiye'de ilköğretim 1.kademesinde görevli öğretmenler sınıf yönetimi becerilerine orta düzeyde sahiptirler. Bu görüş, araştırma sonunda elde edilen bulguyla benzeşmektedir. Karakoç (1998) ğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili olarak kendilerini geliştirmeye gayret gösterdiklerini belirtmiştir. Bu bulgu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Ağaoğlu (2004) alışmasında ğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerileriyle ilgili olumlu düşünceler içinde olduklarını belirtmektedir. Eğitim kurumlarının bu ders ile ilgili çalışmalarının, olumlu sonuç verdiği söylenbilir.

3.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Algıları ve Kişisel zellikleri

Araştırmanın ikinci alt problemi, "ğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları (1) cinsiyet, (2) branş, (3) okul kıdemi, (4) meslek kıdemi, (5) sınıf yönetimi eğitimi alma durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?" biçiminde belirtilmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla, kişisel bilgiler değişkenleri esas alınarak beş bölümde, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları, t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıda çizelgeler halinde verilmektedir.

3.2.1. Cinsiyetlerine Göre ğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden birincisi, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında farklılaşma olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırmanın bu amacını gerçekleştirmek için, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine ilişkin algılarını yansıtan maddelerden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınınmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarıyla ilgili aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi değerleri izelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algılarının
T Testi Sonuçları

Cinsiyet	Öğretmen Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	t Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Kadın	245	221.89	23.70	2.62	.01*
Erkek	252	216.19	24.74		

*P< .05

Çizelge 6 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puan ortalamaları, kadın öğretmenlerin 221.89, erkek öğretmenlerin 216.19 olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlerden yüksektir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları t-testi tekniğiyle karşılaştırılmıştır. Çizelge 6'da görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre bulunan .009 anlamlılık düzeyi, .05 anlamlılık düzeyinden daha küçüktür ($P < .05$). Bu durumda öğretmenlerin algılarında .05 anlamlılık düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farklılık kadın öğretmenlerin lehinedir. Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algıları daha olumludur. Kadın öğretmenler kendilerini daha başarılı görmektedir.

Terzi (2001) öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulmamıştır. Ağaoğlu (2004) araştırmasında cinsiyetin öğretmen adaylarının sınıf yönetme becerilerine ilişkin düşüncelerinde belirleyici rol oynamadığını belirtmiştir. Bu görüşler, araştırma sonucu elde edilen bulgular ile benzerlik göstermemektedir.

Boldurmaz (2000) ilköğretimin birinci kademesinde bayan öğretmenlerin sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi aşamasında, bay öğretmenlere göre daha etkili olduğunu söylemektedir. Ağaoğlu (2004) araştırmasında, 405 öğretmen adayının % 69.6'sı bayan % 30.4'ü erkektir. Öğretmen adaylarının sayısına bakıldığında, bayan adayların sayısı,

erkek adayların sayısından iki kattan daha fazladır. Bayan öğretmen adayları öğretmenliğin kendilerine daha uygun olduğunu düşünmekte, öğretme işinde kendilerine daha fazla güvenmektedirler. Bu yönden bakıldığında Ağaoğlu (2004)'un görüşü ve Boldurmaz (2000)'in görüşleri, araştırma bulgusunu desteklemektedir.

3.2.2. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden ikincisi, öğretmenlerin branş değişkenine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında farklılaşma olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için, öğretmenlerin branşlarına göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmıştır. Öğretmenlerin branş değişkenine göre, sınıf yönetim becerilerine ilişkin algılarının aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi değerleri Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 7

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algılarının T Testi Sonuçları

Branş	Öğretmen Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	t Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Sınıf Öğretmeni	302	221.99	22.051		
Branş Öğretmeni	195	214.36	27.002	3.444	.001*

*P< .05

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarına göre, sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları 221.99, branş öğretmenlerinin puan ortalamaları 214.36'dır. Sınıf öğretmenlerinin ortalamaları branş öğretmenlerinin ortalamalarından daha yüksektir. Branş değişkenine göre öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde

edilen anlamlılık düzeyi .001, .05 anlamlılık düzeyinden küçüktür ($P < .05$). Buna göre Çizelge 7’de görüldüğü gibi branş değişkenine göre öğretmenlerin algılarında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin algıları branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarına göre daha yüksek çıkmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları daha olumludur. Sınıf öğretmenleri kendilerini daha başarılı görmektedirler. Bunun nedeni sınıf öğretmenlerinin sadece öğretimle değil eğitimle de aynı şekilde kendilerini sorumlu görmeleri olabilir. Aynı sınıfta daha fazla kalmaları öğrencileri, velileri, ve fiziksel değişkenleri daha iyi tanımlarını sağlamaktadır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını olumlu etkilemektedir denilebilir.

3.2.3. Okul Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden üçüncüsü, öğretmenlerin okul kıdemi değişkenine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir. Araştırmanın amacına yönelik olarak öğretmenlerin okul kıdemlerine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarıyla ilgili elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır, Çizelge 8’de sunulmuştur. Öğretmenlerin okul kıdemi değişkenine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığını sınamak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Çizelge 9’da görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalamalarının, 1 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerde 216.31, 2-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde 220.19, 6 yıl ve üstü öğretmenlerde 219.14 olduğu görülmektedir. Okul kıdemine göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin en yüksek algı düzeyini 2-5 yıl arasında okul kıdemine sahip öğretmenler, en düşük algı düzeyini ise 1 yıl ve daha az okul kıdemine sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Bu durumda yeni bir okulda göreve başlayan öğretmenin ilk bir yıl içerisinde okulu tanıma ve alışma süresi

olarak geçtiği, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının daha düşük çıkmasına neden olduğu söylenebilir.

Çizelge 8
Öğretmenlerin Okul Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin
Algılarının Ortalamaları

Okul Kıdemi	Öğretmen Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)
1 Yıl ve daha az	109	216.31	24.08
2-5 Yıl	227	220.19	23.90
6 Yıl ve üstü	161	219.14	25.23
Toplam	491	219.00	24.38

Öğretmenlerin okul kıdemlerine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan Anova testi sonuçları Çizelge 9’da sunulmuştur.

Çizelge 9’da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında okul kıdemlerine göre bulunan anlamlılık düzeyi .39’dur. Bu değer .05 anlamlılık düzeyine göre büyük olduğu için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile okul kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($P > .05$). Bu durumda okul kıdemi değişkeninin, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında belirleyici bir etkisi yoktur denebilir.

Çizelge 9
Öğretmenlerin Okul Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin
Algılarının Anova Testi Sonuçları

Okul Kıdemi Grubu	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anamlılık Düzeyi (P)
Gruplar Arası	1112.04	2	556.02		
Gruplar İçi	293588.00	494	594.31	.94	.39
Toplam	294700.00	496			

P> .05

3.2.4. Mesleki Kıdemine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden dördüncüsü, öğretmenlerin meslek kıdemi değişkenine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir. Araştırmanın amacına yönelik olarak Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin meslek kıdemlerine göre algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Meslek kıdemlerine göre öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığını sınamak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin meslek kıdemlerine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 10'da sunulmuştur.

Çizelge 10'da, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 212.25; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 222.04; 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 221.52; 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 223.29 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 217.22 aritmetik ortalamalara sahip olduğu görülmektedir.

Çizelge 10
Öğretmenlerin Meslek Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin
Algılarının Ortalamaları

Meslek Kıdemi	Öğretmen Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)
1-5 Yıl	44	212.25	25.44
6-10 Yıl	53	222.04	21.21
11-15 Yıl	64	221.52	24.72
16-20 Yıl	131	223.29	23.55
21 Yıl ve üstü	205	217.22	24.99
Toplam	497	219	24.38

Mesleki kıdemlerine göre, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puan ortalamaları arasında, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin puan ortalamalarına bakıldığında düzensiz de olsa yükseldiği görülmektedir.

Çizelge 11
Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin
Algılarının Anova Testi Sonuçları

Meslek Kıdemi Grubu	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KT)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Gruplar Arası	5540.87	2	1385.22	2.36	.53
Gruplar İçi	289159.10	494	587.72		
Toplam	294700.00	496			

P> .05

Çizelge 11’de öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre sınıf yönetim becerilerine ilişkin algılarıyla elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan Anova testi görülmektedir.

Çizelge 11'e göre öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin algılarında kıdem değişkenine göre .05 anlamlılık düzeyinde varyans analizi testinden elde edilen .53 değeri anlamlılık düzeyinden yüksek olduğu için ($P > .05$) farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Meslek kıdemi değişkeninin öğretmenlerin algıları üzerinde belirleyici etkisi yoktur.

Boldurmaz (2000) deneyimli öğretmenlerin, genç meslektaşlarına göre sınıf yönetimi süreçlerini uygulamada daha rahat ve hazırlıklı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu görüş öğretmenlerin puan ortalamaları ile elde edilen sonucu desteklemektedir.

Terzi (2001) araştırmasında, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sınıf yönetimi anlayışları otokratik, ilgisiz ve demokratik yönetim anlayışlarına göre değişiklik göstermektedir. Demokratik yönetim anlayışlarına göre en yüksek ortalamaya 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük ortalamaya ise 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Otokratik yönetim anlayışına göre en yüksek ortalamaya 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük ortalamaya 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır. İlgisiz yönetim anlayışına göre en yüksek ortalamaya 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük ortalamaya ise 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

3.2.5. Sınıf Yönetimi Eğitimi Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden beşinci ve sonuncusu, öğretmenlerin sınıf yönetimi eğitimi alma durumları değişkenine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında farklılaşma olup olmadığını içermektedir.

Araştırmanın amacına yönelik olarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi eğitimi alma durumlarına göre sınıf yönetimi eğitimi becerilerine ilişkin algı puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi alma durumları değişkenine göre, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının aritmetik ortalama, standart sapma, ve t testi değerleri Çizelge 12’de sunulmuştur.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi alma durumları değişkenine göre, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ortalamalarına bakıldığında, sınıf yönetimi eğitimi alan öğretmenlerin ortalama puanı 220. 50, sınıf yönetimi almayan öğretmenlerin ortalama puanı 217.55’dir. Sınıf yönetimi eğitimi alan öğretmenlerin ortalama algı puanları, sınıf yönetimi almayan öğretmenlerin ortalama algı puanlarından daha yüksektir. Ortalama algı puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan t testi sonunda elde edilen .18 değeri, .05 anlamlılık düzeyine göre daha büyüktür. Sınıf yönetimi eğitimi alma durumu ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu durumda, öğretmenlerin sınıf yönetimi alma durumları değişkeninin belirleyici etkisi yoktur denebilir.

Çizelge 12

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Eğitimi Alma Durumlarına Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algılarının T Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi Eğitimi	Öğretmen Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	t Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Sınıf Yönetimi Eğitimi Alanlar	244	220.50	25.033	1.35	.18
Sınıf Yönetimi Eğitimi Almayanlar	253	217.55	23.683		

P> .05

Sınıf yönetimi eğitimi alma durumlarının belirleyici bir değişken olması beklenirken böyle bir sonuç çıkmasının nedeni, öğretmenlerin sınıf yönetimi aldıkları ile ilgili yanlış bir kanı içinde olmaları olabilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi eğitimi alma durumları değişkenine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir fark olmamasına rağmen (P> .05), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algı ortalamaları dikkate alındığında, sınıf yönetimi eğitimi alan öğretmenlerin algı

düzeyleri daha yüksektir. Eğitimle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları yükseltilebilir denilebilir.

3.3. Sınıf Yönetimi Boyutlarında Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları

Araştırmanın üçüncü alt problemi, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin sınıf yönetiminin, “Alan Hâkimiyeti”, “Amaçlı Davranış Gösterme”, “Sınıf İçi Liderlik”, “Planlama”, “Sınıfta İletişim”, “Sınıfta Davranış Yönetimi”, “Zaman Yönetimi”, “Etkinlik Yönetimi” ve “Değerlendirme” boyutlarındaki algılarının neler olduğunun belirlenmesidir.

Araştırmanın bu amacını gerçekleştirebilmek için tüm öğretmenlerin boyutların her biri için ortalama algı puanları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin boyutlara göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puanlarının ortalamaları Çizelge 13’te sunulmuştur.

Öğretmenlerin alan hâkimiyeti boyutunda 10.56, amaçlı davranış gösterme boyutunda 13.62, sınıf içi liderlik boyutunda 24.15, planlama boyutunda 16.42, sınıfta iletişim boyutunda 34.65, sınıfta davranış yönetimi boyutunda 37.65, etkinlik yönetimi boyutunda 51.19, zaman yönetimi boyutunda 10.22, değerlendirme boyutunda 20.60 algı ortalamalarına sahip oldukları Çizelge 13’te görülmektedir.

Bu ortalamalara göre öğretmenler en yüksek algı puanına 51.19 ile etkinlik yönetimi boyutunda sahiptirler, en düşük algı puanına ise 10.22 ile zaman yönetimi boyutunda sahiptirler. Bu durumda genel olarak öğretmenler etkinlik yönetimi boyutunda kendilerini diğer boyutlara göre daha yeterli görmektedirler. Öğretmenler zaman yönetimi boyutunda ise diğer boyutlara göre kendilerini daha yetersiz görmektedirler. Şaktanlı (2001) yönetici ve müfettişlerin görüşlerini alarak yaptığı çalışmada öğretmenlerin ders zamanını yönetme konusunda genelde yeterli olmadıklarını bulmuştur. Bu bulgu araştırma sonucunu desteklemektedir. Bayındır (2001) araştırma sonucunda öğretmenlerin etkili öğretim konusunda bilgi ve beceri eksikleri olduğunu ortaya çıkarmış, öğretmenlerin öğretmen eğitim programlarından yeterince

yararlanamadıklarını ve uygulama boyutunda eksiklikleri bulunduğunu belirtmiştir. Günay (2003) öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının çok olumlu olduğunu belirtmiştir.

Çizelge 13
Öğretmenlerin Tüm Boyutlarda Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algılarının Ortalamaları

Sınıf Yönetimi Becerileri	Öğretmen Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)
Alan Hakimiyeti Toplam	497	10.56
Amaçlı Davranış Gösterme Toplam	497	13.62
Sınıf İçi Liderlik Toplam	497	24.15
Planlama Toplam	497	16.42
Sınıfta İletişim Toplam	497	34.65
Sınıfta Davranış Yönetimi Toplam	497	37.65
Etkinlik Yönetimi Toplam	497	51.19
Zaman Yönetimi Toplam	497	10.22
Değerlendirme Toplam	497	20.60

3.4. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Sınıf Yönetimi Boyutlarında Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Öğretmenlerin sınıf yönetiminin boyutlarında sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları; (a) cinsiyet (b) branş, (c) meslek kıdemi (d) okul kıdemi, (e) sınıf yönetimi eğitimi alma durumları değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirtilmişti. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtların ortalamaları, t-testi ve tek yönlü varyans analizi yardımıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular aşağıda çizelgeler halinde, kişisel bilgiler değişkenleri esas alınarak beş bölümde sunulmuştur.

3.4.1. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Boyutlarında Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları

Araştırmanın üçüncü alt problemlerinden birincisi, sınıf yönetimi boyutlarında, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında, cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığının belirlenmesidir.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için, öğretmenlerin 9 boyutun her birinde, kişisel özellikleri değişkenlerine göre, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır. Farkın anlamlılığı t testi ve varyans analizi ile sınıanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetimi kapsamında görülen boyutlarda, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi değerleri Çizelge 14'te sunulmuştur

Çizelge 14 incelendiğinde, Öğretmenlerin alan hakimiyeti boyutunda cinsiyet değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algı ortalamaları kadın öğretmenlerde 10.60, erkek öğretmenlerde 10.52 olduğu görülmektedir. Alan hakimiyeti boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bakımından kadın öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlere göre çok az da olsa daha yüksektir.

Çizelge 14

Öğretmenlerin Tüm Boyutlarda Cinsiyetlerine Göre Algılarının T Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi Becerileri	Öğretmen Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	t Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Alan Hakimiyeti					
Kadın	245	10.60	1.40	0,61	0,54
Erkek	252	10.52	1.37		
Amaçlı Davranış Gösterme					
Kadın	245	13.80	1.80	2,18	0,03*
Erkek	252	13.43	1.99		
Sınıf İçi Liderlik					
Kadın	245	24.41	3.06	1,90	0,06
Erkek	252	23.88	3.13		
Planlama					
Kadın	245	16.62	2.11	2,03	0,04*
Erkek	252	16.21	2.37		
Sınıfta İletişim					
Kadın	245	35.04	3.98	2,16	0,03*
Erkek	252	34.25	4.14		
Sınıfta Davranış Yönetimi					
Kadın	245	38.22	4.79	2,67	0,01*
Erkek	252	37.07	4.83		
Etkinlik Yönetimi					
Kadın	245	51.98	6.15	2,77	0,01*
Erkek	252	50.40	6.46		
Zaman Yönetimi					
Kadın	245	10.31	1.48	1,35	0,18
Erkek	252	10.13	1.54		
Değerlendirme					
Kadın	245	20.91	2.74	2,54	0,01*
Erkek	252	20.29	2.75		

*P< .05

Cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi 0.54 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha büyüktür. Bu durum, cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin alan hakimiyeti boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin alan hakimiyeti boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları aynı düzeyde sergiledikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin amaçlı davranış gösterme boyutunda cinsiyet değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algı ortalamaları kadın öğretmenlerde 13.80, erkek öğretmenlerde 13.43 olduğu görülmektedir. Amaçlı davranış gösterme boyutunda sınıf yönetimi becerileriyle algıları bakımından kadın öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlere göre çok az da olsa daha yüksektir. Cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi 0.03 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha küçüktür. Bu durum, cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin amaçlı davranış gösterme boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir, amaçlı davranış gösterme boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları erkek öğretmenlerin algılarına göre daha olumludur.

Öğretmenlerin sınıf içi liderlik boyutunda cinsiyet değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algı ortalamaları kadın öğretmenlerde 24.41, erkek öğretmenlerde 23.88 olduğu görülmektedir. Sınıf içi liderlik boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bakımından kadın öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi 0.06 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha büyüktür. Bu durum, cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin liderlik boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir

fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf içi liderlik boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları aynı düzeyde sergiledikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin planlama boyutunda cinsiyet değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algı ortalamaları kadın öğretmenlerde 16.62, erkek öğretmenlerde 16.21 olduğu görülmektedir. Planlama boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bakımından kadın öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlere göre çok az da olsa daha yüksektir. Cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi 0.04 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha küçüktür. Bu durum, cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin planlama boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında, farklılık kadın öğretmenlerin lehinedir, planlama boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları erkek öğretmenlerin algılarına göre daha olumludur.

Öğretmenlerin sınıfta iletişim boyutunda cinsiyet değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algı ortalamaları kadın öğretmenlerde 35.04, erkek öğretmenlerde 34.25 olduğu görülmektedir. Sınıfta iletişim boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bakımından kadın öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlere göre çok az da olsa daha yüksektir. Cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi 0.03 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha küçüktür. Bu durum, cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin sınıfta iletişim boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında farklılık kadın öğretmenlerin lehinedir. Sınıfta iletişim boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin kadın öğretmenlerin algıları, erkek öğretmenlerin algılarından daha olumludur.

Arslantaş (1998) öğretmenlerin cinsiyetlerinin, gösterdikleri iletişim becerileri ile ilişkili olmadığı sonucuna varmıştır. Günay (2003) sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılarını değerlendirme amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının çok olumlu olduğunu, öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Bu görüşler araştırma bulgusu ile koşutluk göstermemektedir. Şeker (2000) erkek öğretmenlerin kadınlara oranla düşük iletişim becerisine sahip olduğunu bulmuştur. Erdoğan (2001) cinsiyetlerine göre öğretmenlerin olumlu öğretmen öğrenci ilişkileri algıları puanları arasında kadınlar lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Bu görüşler araştırma sonucunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin sınıfta davranış yönetimi boyutunda cinsiyet değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algı ortalamaları kadın öğretmenlerde 38.22, erkek öğretmenlerde 37.07 olduğu görülmektedir. Sınıfta davranış yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bakımından kadın öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi 0.01 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha küçüktür. Bu durum, cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin sınıfta davranış yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında kadın öğretmenlerin algı puanları daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin algıları sınıfta davranış yönetimi boyutunda erkek öğretmenlere göre daha olumludur. Demir (2003) öğretmenlerin sınıfta karşılaşılan problem davranışlara karşı baş etme stratejileri cinsiyetlerine göre “davranışı görmezden gelme” stratejisi dışında farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu görüş araştırma bulgusu ile koşutluk sağlamıyor diyebiliriz.

Öğretmenlerin etkinlik yönetimi boyutunda cinsiyet değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algı ortalamaları kadın öğretmenlerde 51.98, erkek öğretmenlerde 50.41 olduğu görülmektedir. Etkinlik yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bakımından kadın öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlere

göre daha yüksektir. Cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi 0.01 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha küçüktür. Bu durum, cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin etkinlik yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında farklılık kadın öğretmenlerin lehinedir, etkinlik yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları erkek öğretmenlerin algılarına göre daha olumludur.

Öğretmenlerin zaman yönetimi boyutunda cinsiyet değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algı ortalamaları kadın öğretmenlerde 10.31, erkek öğretmenlerde 10.13 olduğu görülmektedir. Zaman yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bakımından kadın öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi 0.18 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha büyüktür. Bu durum, cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin zaman yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin zaman yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları aynı düzeyde sergiledikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin değerlendirme boyutunda cinsiyet değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algı ortalamaları kadın öğretmenlerde 20.91, erkek öğretmenlerde 20.29 olduğu görülmektedir. Değerlendirme boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bakımından kadın öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi 0.01 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha küçüktür. Bu durum, cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin değerlendirme boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında

farklılık kadın öğretmenlerin lehinedir, değerlendirme boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları erkek öğretmenlerin algılarına göre daha olumludur.

Sonuç olarak Çizelge 14 incelendiğinde, öğretmenlerin amaçlı davranış gösterme, planlama, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi ve değerlendirme boyutunda algılarının anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür ($P < .05$). Bayan öğretmenlerin, anlamlı farklılık çıkan boyutların tümünde algıları erkek öğretmenlerin algılarına oranla daha yüksektir. Anlamlı farklılık çıkmayan, alan hâkimiyeti, sınıf içi liderlik ve zaman yönetimi boyutunda da ortalamalara göre bayan öğretmenlerin algıları yine erkek öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Bu bulguya dayanarak, kadın öğretmenlerin sınıf yönetiminin alt boyutları varsayarak aldığımız tüm boyutlarda algıları, erkek öğretmenlere göre daha olumludur. Bu bulguya dayanarak kadın öğretmenlerin kendilerini erkek öğretmenlere nazaran daha başarılı bulduklarını, kendilerine daha çok güvendiklerini söyleyebiliriz.

3.4.2. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Boyutlarında Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları

Araştırmanın üçüncü alt problemlerinden ikincisi, öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutlarında, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında, branş değişkenine göre farklılık olup olmadığının belirlenmesidir.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için, öğretmenlerin sınıf yönetiminin 9 boyutunun her biri için sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalamalar ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınımlanmıştır. Çizelge 15'te görülmektedir.

Çizelge 15
Öğretmenlerin Tüm Boyutlarda Branşlarına Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine
İlişkin Algılarının T Testi Sonuçları

Sınıf Yönetim Becerileri	Öğretmen Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	t Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Alan Hakimiyeti					
Sınıf	302	10.61	1.32	1.04	.30
Branş	195	10.48	1.47		
Amaçlı Davranış Gösterme					
Sınıf	302	13.80	1.81	2.73	.01*
Branş	195	13.32	2.02		
Sınıf İçi Liderlik					
Sınıf	302	24.48	2.93	3.09	.00*
Branş	195	23.61	3.30		
Planlama					
Sınıf	302	16.52	2.12	1.23	.22
Branş	195	16.26	2.45		
Sınıfta İletişim					
Sınıf	302	35.21	3.67	3.92	.00*
Branş	195	33.76	4.51		
Sınıfta Davranış Yönetimi					
Sınıf	302	38.43	4.35	4.61	.00*
Branş	195	36.42	5.29		
Etkinlik Yönetimi					
Sınıf	302	51.91	5.88	3.22	.00*
Branş	195	50.05	6.88		
Zaman Yönetimi					
Sınıf	302	10.27	1.44	.92	.36
Branş	195	10.14	1.62		
Değerlendirme					
Sınıf	302	20.78	2.58	1.79	.07
Branş	195	20.32	3.00		

*P < .05

Çizelge 15'te, öğretmenlerin branş değişkenine göre, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi değerleri sunulmuştur.

Çizelge 15 incelendiğinde, Öğretmenlerin alan hakimiyeti boyutunda branş değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algı ortalamaları sınıf öğretmenlerinde 10.61, branş öğretmenlerinde 10.48 olduğu görülmektedir. Alan hakimiyet boyutunda sınıf yönetimi becerileriyle algıları bakımından sınıf öğretmenlerin puan ortalamaları, branş öğretmenlerine göre çok az da olsa daha yüksektir. Branş değişkenine göre, sınıf ve branş öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi 0.30 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha büyüktür. Bu durum, branş değişkeni açısından öğretmenlerin alan hakimiyeti boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak, sınıf ve branş öğretmenlerinin alan hakimiyeti boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları aynı düzeyde sergiledikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin amaçlı davranış gösterme boyutunda branş değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algı ortalamaları sınıf öğretmenlerinde 13.80, branş öğretmenlerinde 13.32 olduğu görülmektedir. Amaçlı davranış gösterme boyutunda sınıf yönetimi becerileriyle algıları bakımından sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları, branş öğretmenlerine göre az da olsa daha yüksektir. Branş değişkenine göre, sınıf ve branş öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi 0.01 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha küçüktür. Bu durum, branş değişkeni açısından öğretmenlerin amaçlı davranış gösterme boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında farklılığın sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin amaçlı davranış gösterme boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları branş öğretmenlerinin algılarına göre daha olumludur.

Öğretmenlerin sınıf içi liderlik boyutunda branş değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algı ortalamaları sınıf öğretmenlerinde 24.48, branş öğretmenlerinde

23.61 olduğu görülmektedir. Sınıf içi liderlik boyutunda sınıf yönetimi becerileriyle algıları bakımından sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları, branş öğretmenlerine göre daha yüksektir. Branş değişkenine göre, sınıf ve branş öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi 0.00 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha küçüktür. Bu durum, branş değişkeni açısından öğretmenlerin sınıf içi liderlik boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin ortalamaları daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi liderlik boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, branş öğretmenlerinin algılarına göre daha olumludur.

Öğretmenlerin planlama boyutunda branş değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algı ortalamaları sınıf öğretmenlerinde 16.52, branş öğretmenlerinde 16.26 olduğu görülmektedir. Planlama boyutunda sınıf yönetimi becerileriyle algıları bakımından sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları, branş öğretmenlere göre çok az da olsa daha yüksektir. Branş değişkenine göre, sınıf ve branş öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi 0.22 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha büyüktür. Bu durum, cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin planlama boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak, sınıf öğretmenlerinin planlama boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, branş öğretmenlerinin algıları ile aynı düzeydedir.

Öğretmenlerin sınıfta iletişim boyutunda branş değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algı ortalamaları sınıf öğretmenlerinde 35.21, branş öğretmenlerinde 33.76 olduğu görülmektedir. Sınıfta iletişim boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bakımından sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları, branş öğretmenlerine göre yüksektir. Branş değişkenine göre, sınıf ve branş öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi 0.00 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha küçüktür. Bu durum, branş değişkeni açısından öğretmenlerin sınıfta iletişim

boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında farklılığın sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişim boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, branş öğretmenlerinin algılarına göre daha olumludur.

Öğretmenlerin sınıfta davranış yönetimi boyutunda branş değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algı ortalamaları sınıf öğretmenlerinde 38.43, branş öğretmenlerinde 36.42 olduğu görülmektedir. Sınıfta davranış yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bakımından sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları, branş öğretmenlerinin puan ortalamalarından daha yüksektir. Cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi 0.00 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha küçüktür. Bu durum, branş değişkeni açısından öğretmenlerin sınıfta davranış yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Farklılık sınıf öğretmenlerinin lehinedir. Sınıf öğretmenlerinin algı düzeyleri, branş öğretmenlerinin algı düzeylerine göre daha olumludur.

Öğretmenlerin etkinlik yönetimi boyutunda branş değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algı ortalamaları sınıf öğretmenlerinde 51.91, branş öğretmenlerinde 50.05 olduğu görülmektedir. Etkinlik yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bakımından sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları, branş öğretmenlere göre daha yüksektir. Branş değişkenine göre, sınıf ve branş öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi 0.00 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha küçüktür. Bu durum, branş değişkeni açısından öğretmenlerin etkinlik yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ortalamalara göre sınıf öğretmenlerinin ortalama algı puanları daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin etkinlik yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları branş öğretmenlerinin algılarına göre daha olumludur.

Öğretmenlerin zaman yönetimi boyutunda branş değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algı ortalamaları sınıf öğretmenlerinde 10.27, branş öğretmenlerinde 10.14 olduğu görülmektedir. Zaman yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bakımından sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları, branş öğretmenlerine göre daha yüksektir. Branş değişkenine göre, sınıf ve branş öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi 0.36 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha büyüktür. Bu durum, branş değişkeni açısından öğretmenlerin zaman yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak, sınıf ve branş öğretmenlerinin zaman yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin değerlendirme boyutunda branş değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algı ortalamaları sınıf öğretmenlerinde 20.77, branş öğretmenlerinde 20.32 olduğu görülmektedir. Değerlendirme boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bakımından sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları, branş öğretmenlerine göre daha yüksektir. Branş değişkenine göre, sınıf ve branş öğretmenlerinin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi .07 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha büyüktür. Bu durum, branş değişkeni açısından öğretmenlerin değerlendirme boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak, sınıf öğretmenlerinin değerlendirme boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile branş öğretmenlerinin algıları aynı düzeydedir.

Sonuç olarak Çizelge 15'te görüldüğü gibi, amaçlı davranış gösterme, sınıf içi liderlik, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi ve etkinlik yönetimi boyutlarında sınıf öğretmenlerinin algıları, branş öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir fark çıkmıştır ($P < .05$). Sınıf öğretmenlerinin algıları, branş öğretmenlerinden algılarından daha yüksektir. Anlamlı farklılık çıkmayan alan hakimiyeti, planlama, zaman yönetimi

ve değerlendirme boyutlarında da öğretmenlerin algı puan ortalamalarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin algı puanları, branş öğretmenlerinin algı puanlarından yüksek çıkmıştır. Buna göre, sınıf öğretmenleri sınıf yönetiminin tüm boyutlarında algıları, branş öğretmenlerine göre daha olumludur. Öğretmenlerin algılarına göre sınıf öğretmenleri kendilerine daha fazla güveniyor ve kendilerini daha başarılı buluyor denebilir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini eğitimde de öğretim kadar sorumlu görmeleri sınıf öğretmenlerinin algılarını yükseltebilir. Sınıf öğretmenlerinin sınıfta daha fazla zaman geçirmesi, sınıfın ikinci bir yuva gibi görülmesi sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ve velileri tanımasına, fiziksel imkânları tanımasına olanak sağlar, algılarını yükseltebilir.

3.4.3. Meslek Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Boyutlarında Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları

Araştırmanın üçüncü alt problemlerinden üçüncüsü, öğretmenlerin sınıf yönetimi kapsamında görülen boyutlarda, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında, meslek kıdemleri değişkenine göre farklılık olup olmadığının belirlenmesidir.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için, öğretmenlerin sınıf yönetiminin 9 boyutunun her biri için sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi testi ile sınanmıştır. Öğretmenlerin meslek kıdemi değişkenine göre sınıf yönetiminin alt boyutlarında, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri Çizelge 15'te sunulmuştur. Tek yönlü varyans analizi testi değerleri Çizelge 16'da sunulmuştur. Çizelge 15 ve Çizelge 16 ile ilgili bulgular birlikte ele alınmıştır.

Çizelge 15'te öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre sınıf yönetiminin alt boyutlarında sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri görülmektedir.

Çizelge 16
Öğretmenlerin Tüm Boyutlarda Mesleki Kıdemlerine Göre Algılarının
Ortalamaları

Meslek Kıdemi Grubu	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
Alan Hakimiyeti			
1-5 Yıl	44	10.27	1.25
6-10 Yıl	53	10.53	1.26
11-15 Yıl	64	10.53	1.53
16-20 Yıl	131	10.76	1.29
21 Yıl ve üstü	205	10.56	1.38
Amaçlı Davranış Gösterme			
1-5 Yıl	44	13.23	1.79
6-10 Yıl	53	13.49	1.62
11-15 Yıl	64	13.73	1.99
16-20 Yıl	131	13.77	1.88
21 Yıl ve üstü	205	13.59	1.99
Sınıf İçi Liderlik			
1-5 Yıl	44	23.25	2.85
6-10 Yıl	53	24.11	2.95
11-15 Yıl	64	24.45	3.08
16-20 Yıl	131	24.52	3.14
21 Yıl ve üstü	205	24.00	3.16
Sınıfta İletişim			
1-5 Yıl	44	33.48	4.31
6-10 Yıl	53	34.49	3.96
11-15 Yıl	64	35.00	4.20
16-20 Yıl	131	35.36	3.77
21 Yıl ve üstü	205	34.35	4.16
Planlama			
1-5 Yıl	44	16.07	2.57
6-10 Yıl	53	16.42	2.18
11-15 Yıl	64	16.50	2.06
16-20 Yıl	131	16.68	2.37
21 Yıl ve üstü	205	16.30	2.19

Çizelge 16'nın Devamı

Meslek Kıdemi Grubu	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
Sınıfta Davranış Yönetimi			
1-5 Yıl	44	36.20	5.53
6-10 Yıl	53	34.47	4.18
11-15 Yıl	64	38.25	4.80
16-20 Yıl	131	38.49	4.45
21 Yıl ve üstü	205	37.26	5.02
Etkinlik Yönetimi			
1-5 Yıl	44	49.66	6.35
6-10 Yıl	53	50.66	5.57
11-15 Yıl	64	51.92	6.30
16-20 Yıl	131	52.38	6.30
21 Yıl ve üstü	205	50.64	6.49
Zaman Yönetimi			
1-5 Yıl	44	10.02	1.52
6-10 Yıl	53	10.06	1.25
11-15 Yıl	64	10.33	1.59
16-20 Yıl	131	10.36	1.52
21 Yıl ve üstü	205	10.19	1.55
Değerlendirme			
1-5 Yıl	44	20.07	2.90
6-10 Yıl	53	20.62	2.27
11-15 Yıl	64	20.80	2.89
16-20 Yıl	131	20.97	2.68
21 Yıl ve üstü	205	20.40	2.84

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetiminin tüm boyutlarında sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarıyla ilgili elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan Anova testi sonuçları Çizelge 17'de sunulmuştur.

Çizelge 17
Öğretmenlerin Tüm Boyutlarda Meslek Kıdemlerine Göre Algılarının Anova
Testi Sonuçları

Meslek Kıdemi	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Alan Hakimiyeti					
Gruplar Arası	9.83	4	2.46		
Gruplar İçi	936.79	492	1.90	1.29	.27
Amaçlı Davranış					
Gösterme					
Gruplar Arası	11.71	4	2.93	.81	.52
Gruplar İçi	1788.34	492	3.64		
Sınıf İçi Liderlik					
Gruplar Arası	64.01	4	16.00		
Gruplar İçi	4714.13	492	9.58	1.67	.16
Planlama					
Gruplar Arası	17.74	4	4.44		
Gruplar İçi	2503.05	492	5.09	.87	.48
Sınıfta İletişim					
Gruplar Arası	153.74	4	38.43		
Gruplar İçi	8087.07	492	16.44	2.34	.05
Sınıfta Davranış Yönetimi					
Gruplar Arası	240.13	4	60.03		
Gruplar İçi	11374.40	492	23.12	2.60	.04*
Etkinlik Yönetimi					
Gruplar Arası	399.40	4	99.85		
Gruplar İçi	19600.30	492	39.84	2.51	.04*
Zaman Yönetimi					
Gruplar Arası	6.64	4	1.66		
Gruplar İçi	1129.01	492	2.30	.72	.58
Değerlendirme					
Gruplar Arası	41.42	4	10.36		
Gruplar İçi	3738.48	492	7.60	1.36	.25

*P < .05

Çizelge 16’da öğretmenler sınıf yönetiminin boyutlarından alan hakimiyeti boyutunda, mesleki kıdeme göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, 1–5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 10.27; 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 10.53; 11–15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 10.53; 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 10.76 ve 21 yıl ve üstü meslek kıdemine sahip öğretmenlerde 10.56 olduğu görülmektedir. Mesleki kıdeme göre alan hakimiyeti boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puan ortalamaları arasında, 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi testi ile sınanmıştır. Meslek kıdemlerine göre alan hakimiyeti boyutunda elde edilen anlamlılık düzeyi .27’dir (Çizelge 17). Elde edilen değer $P > .05$ olduğundan .05 anlamlılık düzeyine göre puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Meslek kıdemleri öğretmenlerin alan hakimiyeti boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında belirleyici değildir.

Çizelge 16’da öğretmenler sınıf yönetiminin boyutlarından amaçlı davranış gösterme boyutunda, mesleki kıdeme göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 13.23; 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 13.49, 11–15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 13.73; 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 13.77 ve 21 yıl ve üstü öğretmenlerde 13.59 olduğu görülmektedir. Mesleki kıdeme göre amaçlı davranış gösterme boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında, 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi testi ile sınanmıştır, Çizelge 16’da sunulmuştur. Meslek kıdemlerine göre amaçlı davranış gösterme boyutunda elde edilen anlamlılık düzeyi .52’dir. Elde edilen değer $P > .05$ olduğundan .05 anlamlılık düzeyine göre puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Meslek kıdemleri öğretmenlerin amaçlı davranış gösterme boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında belirleyici değildir.

Sınıf içi liderlik boyutunda, mesleki kıdeme göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 23.25; 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 24.11; 11–15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 24.45; 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 24.52 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 24.00 olduğu Çizelge 15’te görülmektedir. Mesleki kıdeme göre sınıf içi liderlik boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında, 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler en yüksek ortalamaya 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi testi ile sınınmıştır, Çizelge 17’de sunulmuştur. Meslek kıdemlerine göre Sınıf içi liderlik boyutunda elde edilen anlamlılık düzeyi .16’dır. Elde edilen değer $P > .05$ olduğundan .05 anlamlılık düzeyine göre puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Meslek kıdemleri öğretmenlerin Sınıf içi liderlik boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında belirleyici değildir.

Öğretmenlerin planlama boyutunda, mesleki kıdeme göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 16.07; 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 16.42; 11–15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 16.50; 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 16.68 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 16.30 olduğu Çizelge 15’te görülmektedir. Mesleki kıdeme göre planlama boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında en yüksek ortalamaya 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, en düşük ortalamaya 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi testi ile sınınmıştır, Çizelge 17’de sunulmuştur. Meslek kıdemlerine göre planlama boyutunda elde edilen anlamlılık düzeyi .48’dir. Elde edilen değer $P > .05$ olduğundan .05 anlamlılık düzeyine göre puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Meslek kıdemleri öğretmenlerin planlama boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında belirleyici değildir.

Sınıfta iletişim boyutunda, mesleki kıdeme göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 33.48; 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 34.49; 11–15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 35.00; 16–

20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 35.36 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 34.35 olduğu Çizelge 16'da görülmektedir. Mesleki kıdeme göre sınıfta iletişim boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında, 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler en yüksek ortalamaya 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Meslek kıdemi gruplarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için tek yönlü varyans analizi testi sonunda .05 anlamlılık düzeyi bulunmuştur. Çizelge 17'de görülmektedir. Değer, .05 anlamlılık düzeyinden daha küçük olmadığı için meslek kıdemi grupları arasındaki fark anlamlı değildir.

Günay (2003) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının kıdeme göre farklılaştığını, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şeker (2000) öğretmenlerin iletişim becerilerinin mesleki kıdeminin artması ile doğru orantılı arttığını tespit etmiştir. Türnüklü (1999) her iki ülkede de deneyimli öğretmenlerin sadece arzu edilmeyen davranışı gösteren öğrenciyle iletişim kurmalarına karşın, deneyimsiz öğretmenler herkesin duyabileceği şekilde tepkiler verdiğini bulmuştur. Bu görüşler, araştırma bulgusuyla koşutluk sağlamamaktadır. Ortalamalar dikkate alındığında ise koşutluk sağlamaktadır.

Sınıfta davranış yönetimi boyutunda, mesleki kıdeme göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 36.20; 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 37.47; 11–15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 38.25; 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 38.49 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 37.26 olduğu Çizelge 16'da görülmektedir. Mesleki kıdeme göre sınıfta davranış yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında, 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler en yüksek ortalamaya 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi testi ile sınanmıştır, Çizelge 17'de sunulmuştur. Meslek kıdemlerine göre sınıf davranış yönetimi boyutunda elde edilen anlamlılık düzeyi .04'tür. Elde edilen değer $P < .05$ olduğundan .05 anlamlılık düzeyine göre puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır.

Türnüklü (1999) öğretmenlerin kendi becerilerinden çıkardıkları derslere göre hareket ettiklerini bulmuştur. Araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Meslek kıdemleri öğretmenlerin sınıf davranış yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında belirleyicidir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Tukey HSD testinde farklılık gözükmediği için LSD testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin meslek kıdemleri ile sınıfta davranış yönetimi boyutuna ilişkin algıları arasında farklılığı görmek için uygulanan LSD testi Çizelge 18'de sunulmuştur.

Çizelge 18

Öğretmenlerin Sınıfta Davranış Yönetimi Boyutunda Mesleki Kıdemlerine Göre Algılarının LSD Testi Sonuçları

Meslek Kıdem	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Aritmetik Ortalama	1 - 5 yıl 36.20	6 -10 yıl 37.47	11 - 15 yıl 38.25	16 - 20 yıl 38.49	21 ve üst 37.26
(1) 1- 5 yıl 36.20			2.05*	2.28*	
(2) 6 -10 yıl 37.47					
(3) 11 - 15 yıl 38.25	-2.05*				
(4) 16 - 20 yıl 38.49	-2.28*				-1.23*
(5) 21 ve üstü 37.26				1.23*	

Çizelge 18 incelendiğinde, 1–5 yıl meslek kıdemine sahip öğretmenlerin sınıfta davranış yönetimi boyutuna ilişkin algıları, 11–15 ve 16–20 yıl meslek kıdemine sahip

öğretmenlerin algılarıyla farklılık göstermektedir. 16–20 yıl meslek kıdemine sahip öğretmenlerin algıları ile 21 yıl ve üstü meslek kıdemine sahip öğretmenlerin algıları birbirinden farklılık göstermektedir. Diğer düzeyler arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Çizelgedeki verilerde görüldüğü üzere, öğretmenlerin algılarıyla ilgili puan ortalamalara bakıldığında, 1–5 yıl meslek kıdemine sahip öğretmenlerin sınıfta davranış yönetimi boyutuna ilişkin algıları, 11–15 ve 16–20 yıl meslek kıdemine sahip öğretmenlerin algılarına göre daha düşüktür. Mesleğin ilk yıllarında öğretmenler kıdemli öğretmenlere göre sınıfta davranış yönetimi boyutunda kendilerini daha yetersiz görmektedirler. Meslek kıdemleri arttıkça öğretmenlerin sınıfta davranış yönetimi becerileri de artmaktadır. Demir (2003) öğretmenlerin sınıfta karşılaşılan problem davranışlara karşı baş etme stratejileri mesleki kıdemlerine göre değişmemektedir bulgusuna ulaşmıştır. Araştırma bulgusu ile tam koşutluk sağlamamaktadır.

16–20 yıl meslek kıdemine sahip öğretmenlerin sınıfta davranış yönetimine ilişkin algıları en yüksek seviyededir. Bu seviyeden sonra 21 yıl ve üstü meslek kıdemine sahip öğretmenlere gelindiğinde algı puan ortalamalarının düşmesi farklılığı ortaya çıkarmıştır. 21 yıl ve üstü meslek kıdemine sahip öğretmenler emekliliğe yaklaşmanın ve hak etmenin etkisiyle enerjilerinin ve performanslarının azaldığını düşünerek sınıfta davranış yönetimi boyutunda kendilerini daha az etkili görmeleri algılarının düşük çıkmasına neden olabilir.

Çizelge 16'da öğretmenler etkinlik yönetimi boyutunda, mesleki kıdeme göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 49.66; 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 50.66; 11–15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 51.92; 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 52.38 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 50.64 olduğu görülmektedir. Mesleki kıdeme göre etkinlik yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında, 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler en yüksek ortalamaya 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi testi ile

sınanmıştır, Çizelge 17’de sunulmuştur Meslek kıdemlerine göre etkinlik yönetimi boyutunda elde edilen anlamlılık düzeyi .04’tür. Elde edilen değer $P < .05$ olduğunda .05 anlamlılık düzeyine göre puan ortalamaları arasındaki fark anlamlıdır. Meslek kıdemleri öğretmenlerin etkinlik yönetimi boyutunda yönetimi becerilerine ilişkin algılarında belirleyicidir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Tukey HSD testinde farklılık gözükmediği için LSD testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin meslek kıdemleri ile etkinlik yönetimi boyutuna ilişkin algıları arasında farklılığı görmek için uygulanan LSD testi Çizelge 18’de sunulmuştur. Çizelge 19 incelendiğinde, 1–5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin etkinlik yönetimi boyutuna ilişkin algıları, 16–20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında farklılık göstermektedir.

Çizelge 19
Öğretmenlerin Etkinlik Yönetimi Boyutunda Mesleki Kıdemlerine Göre
Algılarının LSD Testi Sonuçları

Meslek Kıdemi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Aritmetik Ortalama	1 - 5 yıl	6 -10 yıl	11 - 15 yıl	16 - 20 yıl	21 ve üst
	49.66	50.66	51.92	52.38	50.64
(1)					
1- 5 yıl					
49.66				2.72*	
(2)					
6-10 yıl					
50.66					
(3)					
11 -15 yıl					
51.92					
(4)					
16 -20 yıl					
52.38	-2.72*				-1.74*
(5)					
21 ve üstü					
50.64				1.74*	

Bu farka bakıldığında 16–20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu görülür. 16–20 yıl kıdeme sahip öğretmenler, kıdemleri ile ilgili en verimli dönemdedirler. Bu durum onların etkinlik yönetimi boyutunda algılarının daha yüksek çıkarmaktadır. Kendilerine daha fazla güvenmekte ve başarılı bulmaktadırlar denilebilir. Ayrıca Çizelge 19'a bakıldığında, 16–20 yıl kıdemi olan öğretmenlerle 21 ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler arasında farklılık çıkmıştır. 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, 16–20 yıl hizmeti olan öğretmenlere oranla etkinlik yönetimi boyutunda algıları daha düşüktür. 21 yıl ve üstü öğretmenler yılların verdiği yıpranma ile performansları ile ilgili kendilerini yetersiz hissetmeleri algılarının düşmesine neden olabilir.

Öğretmenler zaman yönetimi boyutunda, mesleki kıdeme göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 10.02; 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 10.06; 11–15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 10.33; 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 10.36 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 10.19 olduğu Çizelge 16'da görülmektedir. Mesleki kıdeme göre etkinlik yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puanları ortalamaları arasında, 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler en yüksek ortalamaya 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptirler. Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi testi ile sınıanmıştır, Çizelge 17'de sunulmuştur. Meslek kıdemlerine göre zaman yönetimi boyutunda elde edilen anlamlılık düzeyi .58'dir. Elde edilen değer $P > .05$ olduğunda .05 anlamlılık düzeyine göre puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Meslek kıdemleri öğretmenlerin zaman yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında belirleyici değildir.

Çizelge 16'da öğretmenler sınıf yönetiminin boyutlarından değerlendirme boyutunda, mesleki kıdeme göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 20.07; 6–10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 20.62; 11–15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 20.80; 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde 20.97 ve 21 yıl ve üstü öğretmenlerde 20.40 olduğu görülmektedir. Mesleki kıdeme göre değerlendirme boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı

puanları ortalamaları arasında, 16–20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 1–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi testi ile sınanmıştır, Çizelge 17’de sunulmuştur. Meslek kıdemlerine göre değerlendirme boyutunda elde edilen anlamlılık düzeyi .25’tir. Elde edilen değer $P > .05$ olduğundan .05 anlamlılık düzeyine göre puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Meslek kıdemleri öğretmenlerin değerlendirme boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında belirleyici değildir.

Öğretmenlerin meslek kıdemlerine göre, alan hakimiyeti, amaçlı davranış gösterme, sınıf içi liderlik, planlama, sınıfta iletişim, zaman yönetimi, değerlendirme boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bu boyutlarda öğretmenlerin algıları kıdemlerine göre fazla değişmemektedir denilebilir.

3.4.4. Okul Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Boyutlarında Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları

Araştırmanın üçüncü alt problemlerinden dördüncüsü, öğretmenlerin sınıf yönetimi kapsamında görülen boyutlarda, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında, okul kıdemi değişkenine göre farklılık olup olmadığının belirlenmesidir.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için, öğretmenlerin sınıf yönetiminin 9 boyutunun her biri için sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi testi ile sınanmıştır. Öğretmenlerin okul kıdemi değişkenine göre sınıf yönetiminin boyutlarında, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının aritmetik ortalama, standart sapma değerleri Çizelge 20’de sunulmuştur. Tek yönlü varyans analizi testi değerleri Çizelge 21’de sunulmuştur. Çizelge 20 ve çizelge 21 ile ilgili bulgular birlikte ele alınmıştır. Çizelge 20’de öğretmenlerin okul kıdemi değişkenine göre sınıf yönetiminin boyutlarının tümünde sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri görülmektedir.

Çizelge 20
Öğretmenlerin Tüm Boyutlarda Okul Kıdemlerine Göre
Algılarının Ortalamaları

Okul Kıdemi Grubu	Sayı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
Alan Hakimiyeti			
1 Yıl ve daha az	109	10.51	1.26
2-5 Yıl	27	10.56	1.39
6 Yıl ve üzeri	161	10.59	1.46
Amaçlı Davranış Gösterme			
1 Yıl ve daha az	109	13.53	1.74
2-5 Yıl	27	13.58	1.93
6 Yıl ve üzeri	161	13.71	1.99
Sınıf İçi Liderlik			
1 Yıl ve daha az	109	23.85	2.96
2-5 Yıl	27	24.24	3.12
6 Yıl ve üzeri	161	24.19	3.18
Planlama			
1 Yıl ve daha az	109	16.07	2.43
2-5 Yıl	27	16.52	2.18
6 Yıl ve üzeri	161	16.50	2.23
Sınıfta İletişim			
1 Yıl ve daha az	109	34.48	4.13
2-5 Yıl	27	34.75	4.01
6 Yıl ve üzeri	161	34.58	4.16
Sınıfta Davranış Yönetimi			
1 Yıl ve daha az	109	37.19	4.92
2-5 Yıl	27	37.90	4.79
6 Yıl ve üzeri	161	37.58	4.86

Çizelge 20'nin Devamı

Okul Kıdemi Grubu	Sayı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
Etkinlik Yönetimi			
1 Yıl ve daha az	109	50.50	6.27
2-5 Yıl	27	51.51	6.23
6 Yıl ve üzeri	161	51.19	6.57
Zaman Yönetimi			
1 Yıl ve daha az	109	10.03	1.47
2-5 Yıl	27	10.30	1.49
6 Yıl ve üzeri	161	10.24	1.56
Değerlendirme			
1 Yıl ve daha az	109	20.15	2.66
2-5 Yıl	27	20.82	2.65
6 Yıl ve üzeri	161	20.56	2.95

Okul kıdemi değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetiminin boyutlarında sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarıyla ilgili elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan Anova testi sonuçları Çizelge 21'de sunulmuştur.

Çizelge 21

Öğretmenlerin Tüm Boyutlarda Okul Kıdemlerine Göre Algılarının Anova Testi Sonuçları

Okul Kıdemi	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Alan Hakimiyeti					
Gruplar Arası	.38	2	.19	.10	.91
Gruplar İçi	944.24	494	1.92		
Amaçlı Davranış					
Gösterme					
Gruplar Arası	2.39	2	1.20	.33	.72
Gruplar İçi	1797.66	494	3.64		

Çizelge 21'in Devamı

Okul Kıdemi	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Sınıf İçi Liderlik					
Gruplar Arası	11.78	2	5.89	.61	.54
Gruplar İçi	4766.36	494	9.65		
Planlama					
Gruplar Arası	16.51	2	8.25	1.63	1.20
Gruplar İçi	2504.28	494	5.07		
Sınıfta İletişim					
Gruplar Arası	6.31	2	3.16	.19	.83
Gruplar İçi	8234.50	494	16.67		
Sınıfta Davranış Yönetimi					
Gruplar Arası	37.63	2	18.81	.80	.45
Gruplar İçi	11576.90	494	23.44		
Etkinlik Yönetimi					
Gruplar Arası	75.30	2	37.65	.93	.39
Gruplar İçi	19924.40	494	40.33		
Zaman Yönetimi					
Gruplar Arası	5.55	2	2.78	1.24	.30
Gruplar İçi	1130.10	494	2.29		
Değerlendirme					
Gruplar Arası	34.38	2	17.19	2.27	.11
Gruplar İçi	3745.52	494	7.58		

*P< .05

Çizelge 20'de öğretmenler sınıf yönetiminin boyutlarından alan hakimiyeti boyutunda, okul kıdemine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, 1 yıldan daha az okul kıdemine sahip öğretmenlerde 10.51; 2-5 yıl okul kıdemine sahip öğretmenlerde 10.56; 6 yıl ve üstü okul kıdemine sahip öğretmenlerde 10.59 olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya 6 yıl ve üstü okul kıdemine sahip öğretmenler, en düşük ortalamaya 1 yıldan az okul kıdemine sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Alan hakimiyeti boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puan ortalamaları, okul kıdemi

süresine göre artmaktadır. Ortalama puanlara göre öğretmenlerin okul kıdemleri arttıkça alan hakimiyet boyutuna ilişkin algıları da artmaktadır. Puan farkının anlamlılığını sınamak için varyans analizi testi sonucu elde edilen anlamlılık düzeyine bakıldığında, .91 anlamlılık değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha yüksektir ($P > .05$). Bu durumda öğretmenlerin okul kıdemlerine göre alan hakimiyeti boyutunda, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre okul kıdemlerinin alan hakimiyeti boyutunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici etkisi yoktur denebilir.

Çizelge 20’de, öğretmenler sınıf yönetiminin boyutlarından amaçlı davranış gösterme boyutunda, okul kıdemine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, 1 yıldan daha az okul kıdemine sahip öğretmenlerde 13.53; 2–5 yıl okul kıdemine sahip öğretmenlerde 13.58; 6 yıl ve üstü okul kıdemine sahip öğretmenlerde 13.71 olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya 6 yıl ve üstü okul kıdemine sahip öğretmenler, en düşük ortalamaya 1 yıldan az okul kıdemine sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Okul kıdemine göre amaçlı davranış gösterme boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puan ortalamaları kıdem süresine göre artmaktadır. Ortalama puanlara göre öğretmenlerin okul kıdemleri arttıkça amaçlı davranış gösterme boyutunda becerilerine ilişkin algıları da artmaktadır. Puan farkının anlamlılığını sınamak için varyans analizi testi sonucu elde edilen anlamlılık düzeyine bakıldığında, .72 anlamlılık değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha yüksektir. $P > .05$ olduğundan Öğretmenlerin okul kıdemlerine göre alan hâkimiyeti boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre okul kıdemlerinin amaçlı davranış gösterme boyutunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici etkisi yoktur denilebilir.

Öğretmenler sınıf yönetiminin boyutlarından sınıf içi liderlik boyutunda, okul kıdemine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, 1 yıldan daha az okul kıdemine sahip öğretmenlerde 23.85; 2–5 yıl okul kıdemine sahip öğretmenlerde 24.24; 6 yıl ve üstü okul kıdemine sahip öğretmenlerde 24.19 olduğu Çizelge 20’de görülmektedir. En yüksek ortalamaya 2–5 yıl okul kıdemine sahip öğretmenler, en düşük ortalamaya 1 yıldan az okul kıdemine sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Puan farkının anlamlılığını

sınamak için varyans analizi testi sonucu elde edilen anlamlılık düzeyine bakıldığında, .54 anlamlılık değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha yüksektir. $P > .05$ olduğundan Öğretmenlerin okul kıdemlerine göre sınıf içi liderlik boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre okul kıdemlerinin sınıf içi liderlik boyutunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici etkisi yoktur denilebilir.

Öğretmenler sınıf yönetiminin boyutlarından planlama boyutunda, okul kıdemine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, 1 yıldan daha az okul kıdemine sahip öğretmenlerde 16.07; 2–5 yıl okul kıdemine sahip öğretmenlerde 16.52; 6 yıl ve üstü okul kıdemine sahip öğretmenlerde 16.50 olduğu Çizelge 20’de görülmektedir. Okul kıdemine göre planlama boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puan ortalamalarının da kıdem süresine göre artmakta olduğu söylenebilir. Ortalama puanlara göre öğretmenlerin okul kıdemleri arttıkça planlama becerilerine ilişkin algıları da artmaktadır diyebiliriz. Puan farkının anlamlılığını sınamak için varyans analizi testi sonucu elde edilen anlamlılık düzeyine bakıldığında, 1.20 anlamlılık değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha yüksektir. $P > .05$ olduğundan, öğretmenlerin okul kıdemlerine göre planlama boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre okul kıdemlerinin planlama boyutunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici etkisi yoktur denilebilir.

Öğretmenler sınıf yönetiminin boyutlarından sınıfta iletişim boyutunda, okul kıdemine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, 1 yıldan daha az okul kıdemine sahip öğretmenlerde 34.48; 2–5 yıl okul kıdemine sahip öğretmenlerde 34.75; 6 yıl ve üstü okul kıdemine sahip öğretmenlerde 34.58’dir, Çizelge 20’de görülmektedir. En yüksek ortalamaya 2–5 yıl okul kıdemine sahip öğretmenler, en düşük ortalamaya 1 yıldan az okul kıdemine sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Puan farkının anlamlılığını sınamak için varyans analizi testi sonucu elde edilen anlamlılık düzeyine bakıldığında, .83 anlamlılık değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha yüksektir. $P > .05$ olduğundan, Öğretmenlerin okul kıdemlerine göre sınıfta iletişim boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre okul

kıdemlerinin sınıfta iletişim boyutunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici etkisi yoktur denilebilir.

Öğretmenler sınıf yönetiminin boyutlarından sınıfta davranış yönetimi boyutunda, okul kıdemine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, 1 yıldan daha az okul kıdemine sahip öğretmenlerde 37.19; 2–5 yıl okul kıdemine sahip öğretmenlerde 37.90; 6 yıl ve üstü okul kıdemine sahip öğretmenlerde 37.58'dir, Çizelge 20'de görülmektedir. En yüksek ortalamaya 2–5 yıl okul kıdemine sahip öğretmenler, en düşük ortalamaya 1 yıldan az okul kıdemine sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Puan farkının anlamlılığını sınamak için varyans analizi testi sonucu elde edilen anlamlılık düzeyine bakıldığında, .45 anlamlılık değeri, .05 anlamlılık düzeyine göre daha yüksektir. $P > .05$ olduğundan, öğretmenlerin okul kıdemlerine göre sınıfta davranış yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre okul kıdemlerinin sınıfta davranış yönetimi boyutunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici etkisi yoktur denilebilir.

Öğretmenler sınıf yönetiminin boyutlarından etkinlik yönetimi boyutunda, okul kıdemine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, 1 yıldan daha az okul kıdemine sahip öğretmenlerde 50.50; 2–5 yıl okul kıdemine sahip öğretmenlerde 51.51; 6 yıl ve üstü okul kıdemine sahip öğretmenlerde 51.19'dur, Çizelge 20'de görülmektedir. En yüksek ortalamaya 2–5 yıl okul kıdemine sahip öğretmenler, en düşük ortalamaya 1 yıldan az okul kıdemine sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Puan farkının anlamlılığını sınamak için varyans analizi testi sonucu elde edilen anlamlılık düzeyine bakıldığında, .39 anlamlılık değeri, .05 anlamlılık düzeyine göre daha yüksektir. $P > .05$ olduğundan, öğretmenlerin okul kıdemlerine göre etkinlik yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre okul kıdemlerinin etkinlik yönetimi boyutunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici değildir.

Öğretmenler sınıf yönetiminin boyutlarından zaman yönetimi boyutunda, okul kıdemine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, 1 yıldan daha az okul kıdemine sahip öğretmenlerde 10.03; 2–5 yıl okul kıdemine sahip öğretmenlerde 10.30; 6 yıl ve

üstü okul kıdemine sahip öğretmenlerde 10.24'tür, Çizelge 20'de görülmektedir. En yüksek ortalamaya 2-5 yıl okul kıdemine sahip öğretmenler, en düşük ortalamaya 1 yıldan az okul kıdemine sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Puan farkının anlamlılığını sınamak için varyans analizi testi sonucu elde edilen anlamlılık düzeyine bakıldığında, .30 anlamlılık değeri, .05 anlamlılık düzeyine göre daha yüksektir. $P > .05$ olduğundan, öğretmenlerin okul kıdemlerine göre zaman etkinlik yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre okul kıdemlerinin zaman yönetimi boyutunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici değildir.

Öğretmenler sınıf yönetiminin boyutlarından değerlendirme boyutunda, okul kıdemine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, 1 yıldan daha az okul kıdemine sahip öğretmenlerde 20.15; 2-5 yıl okul kıdemine sahip öğretmenlerde 20.82; 6 yıl ve üstü okul kıdemine sahip öğretmenlerde 20.56'dır, Çizelge 20'de görülmektedir. En yüksek ortalamaya 2-5 yıl okul kıdemine sahip öğretmenler, en düşük ortalamaya 1 yıldan az okul kıdemine sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Puan farkının anlamlılığını sınamak için varyans analizi testi sonucu elde edilen anlamlılık düzeyine bakıldığında, .11 anlamlılık değeri, .05 anlamlılık düzeyine göre daha yüksektir. $P > .05$ olduğundan, öğretmenlerin okul kıdemlerine göre değerlendirme yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuca göre okul kıdemlerinin değerlendirme boyutunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici etkisi olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak Çizelge 21 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetiminin tüm boyutlarında, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Farklılık olmamasına rağmen, öğretmenlerin sınıf yönetiminin tüm boyutlarında okul kıdemlerine göre sınıf yönetim becerilerine ilişkin ortalama algı puanlarına bakıldığında, 1 yıldan az okul kıdemine sahip öğretmenlerin algıları hepsinde en düşük çıkmıştır. 2-5 yıl okul kıdemine sahip öğretmenler çoğunlukla en yüksek algıya sahiptir. Bu durumda okulda yeni olma, okulu tanımama, öğretmenlerin algılarını olumsuz etkilemektedir. Okulu tanıma öğretmenlerin algılarını olumlu etkilemektedir de denilebilir.

3.4.5.Sınıf Yönetimi Eğitimi Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Boyutlarında Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları

Araştırmanın üçüncü alt problemlerinden beşincisi ve sonuncusu, öğretmenlerin sınıf yönetimi kapsamında görülen boyutlarda, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında, sınıf yönetimi eğitimi alma durumları değişkenine göre farklılık olup olmadığının belirlenmesidir.

Çizelge 22

Öğretmenlerin Tüm Boyutlarda Sınıf Yönetimi Eğitimi Alma Durumlarına Göre Algılarının T Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi Eğitimi	Öğretmen Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)	t Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Alan Hakimiyeti					
Evet	244	10.59	1.45	.52	.60
Hayır	253	10.53	1.32		
Amaçlı Davranış Gösterme					
Evet	244	13.64	1.95	.32	.75
Hayır	253	13.59	1.86		
Sınıf İçi Liderlik					
Evet	244	24.19	3.14	.37	.72
Hayır	253	24.09	3.08		
Planlama					
Evet	244	16.45	2.37	.33	.74
Hayır	253	16.38	2.15		
Sınıfta İletişim					
Evet	244	34.87	4.14	1.24	.22
Hayır	253	34.42	4.01		
Sınıfta Davranış Yönetimi					
Evet	244	38.05	4.89	1.86	.06
Hayır	253	37.25	4.77		

Çizelge 22'nin Devamı

Sınıf Yönetimi Eğitimi	Öğretmen Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)	t Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (P)
Etkinlik Yönetimi					
Evet	244	51.65	6.38	1.61	.11
Hayır	253	50.73	6.30		
Zaman Yönetimi					
Evet	244	10.31	1.52	1.25	.21
Hayır	253	10.14	1.50		
Değerlendirme					
Evet	244	20.76	2.76	1.31	.19
Hayır	253	20.43	2.76		

*P < .05

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için, öğretmenlerin sınıf yönetiminin 9 boyutunun her biri için sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınanmıştır. Öğretmenlerin branş değişkenine göre sınıf yönetiminin alt boyutlarında, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi değerleri Çizelge 22'de sunulmuştur.

Alan hakimiyeti boyutunda, sınıf yönetimi eğitimi alan öğretmenlerin ortalama algı puanları 10.59, sınıf yönetimi eğitimi almayan öğretmenlerin algı puanları ortalamaları 10.53'tür. Sınıf yönetimi eğitimi alan öğretmenlerin algıları daha yüksektir. Sınıf yönetimi eğitimi alma durumlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı puanları arasındaki anlamlılık düzeyi .60 algı puanı .05 anlamlılık düzeyinden büyüktür ($P > .05$). Bu nedenle anlamlı farklılık yoktur. Bu sonuca dayalı olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi eğitimi alma durumları öğretmenlerin alan hakimiyeti boyutunda sınıf yönetimi becerilerini olumlu yönde etkilerken belirleyici etkisinin fazla olmadığı söylenebilir.

Çizelge 22'de öğretmenlerin amaçlı davranış gösterme boyutunda sınıf yönetimi eğitimi alma durumlarına göre, evet yanıtını veren öğretmenlerin algı puanları ortalamaları

10.59, hayır yanıtını veren öğretmenlerin algı puanlarının ortalamalarının 10.53 olduğu görülmektedir. Amaçlı davranış gösterme boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bakımından sınıf yönetimi eğitimi alan öğretmenlerin puan ortalamaları, sınıf yönetimi eğitimi almayan öğretmenlere göre az da olsa daha yüksektir. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi .60 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha büyüktür. Bu durum, sınıf yönetimi eğitimi alma durumu açısından öğretmenlerin amaçlı davranış gösterme boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin amaçlı davranış gösterme boyutunda sınıf yönetimi eğitimi alma durumları, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici değildir.

Çizelge 22'de öğretmenlerin sınıf içi liderlik boyutunda sınıf yönetimi eğitimi alma durumlarına göre, evet yanıtını veren öğretmenlerin algı puanları ortalamaları 13.64, hayır yanıtını veren öğretmenlerin algı puanlarının ortalamaları 13.59 olduğu görülmektedir. Sınıf içi liderlik boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bakımından sınıf yönetimi eğitimi alan öğretmenlerin puan ortalamaları, sınıf yönetimi eğitimi almayan öğretmenlere göre az da olsa yüksektir. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi .75 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha büyüktür. Bu durum, sınıf yönetimi eğitimi alma durumu açısından öğretmenlerin sınıf içi liderlik boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin sınıf içi liderlik boyutunda sınıf yönetimi eğitimi alma durumlarının, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları üzerinde belirleyiciliği yoktur denilebilir.

Öğretmenlerin planlama boyutunda sınıf yönetimi eğitimi alma durumlarına göre, evet yanıtını veren öğretmenlerin algı puanları ortalamaları 16.45, hayır yanıtını veren öğretmenlerin algı puanlarının ortalamalarının 16.38 olduğu Çizelge 22'de görülmektedir. Planlama boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları

bakımından sınıf yönetimi eğitimi alan öğretmenlerin puan ortalamaları, sınıf yönetimi eğitimi almayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi .74 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha büyüktür. Bu durum, sınıf yönetimi eğitimi alma durumu açısından öğretmenlerin planlama boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin planlama boyutunda sınıf yönetimi eğitimi alma durumları, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici değildir.

Çizelge 22’de öğretmenlerin sınıfta iletişim boyutunda sınıf yönetimi eğitimi alma durumlarına göre, evet yanıtını veren öğretmenlerin algı puanları ortalamaları 34.87, hayır yanıtını veren öğretmenlerin algı puanlarının ortalamaları 34.42 olduğu görülmektedir. Sınıfta iletişim boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bakımından sınıf yönetimi eğitimi alan öğretmenlerin puan ortalamaları, sınıf yönetimi eğitimi almayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi .22 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha büyüktür. Bu durum, sınıf yönetimi eğitimi alma durumu açısından öğretmenlerin sınıfta iletişim boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin sınıfta iletişim boyutunda sınıf yönetimi eğitimi alma durumlarının, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları üzerinde belirleyiciliği yoktur denilebilir.

Öğretmenlerin sınıfta davranış yönetimi boyutunda sınıf yönetimi eğitimi alma durumlarına göre, evet yanıtını veren öğretmenlerin algı puanları ortalamaları 38.05, hayır yanıtını veren öğretmenlerin algı puanlarının ortalamalarının 37.25 olduğu Çizelge 22’de görülmektedir. Sınıfta davranış yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bakımından sınıf yönetimi eğitimi alan öğretmenlerin puan ortalamaları, sınıf yönetimi eğitimi almayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi .06 değeri .05

anlamlılık düzeyine göre daha büyüktür. Bu durum, sınıf yönetimi eğitimi alma durumu açısından öğretmenlerin sınıfta davranış yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin sınıfta davranış yönetimi boyutunda sınıf yönetimi eğitimi alma durumları, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici değildir.

Çizelge 22’de öğretmenlerin etkinlik yönetimi boyutunda sınıf yönetimi eğitimi alma durumlarına göre, evet yanıtını veren öğretmenlerin algı puanları ortalamaları 51.65, hayır yanıtını veren öğretmenlerin algı puanlarının ortalamalarının 50.73 olduğu görülmektedir. Etkinlik yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bakımından sınıf yönetimi eğitimi alan öğretmenlerin puan ortalamaları, sınıf yönetimi eğitimi almayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi .11 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha büyüktür. Bu durum, sınıf yönetimi eğitimi alma durumu açısından öğretmenlerin etkinlik yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin etkinlik yönetimi boyutunda sınıf yönetimi eğitimi alma durumları, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici değildir.

Çizelge 22’de öğretmenlerin zaman yönetimi boyutunda sınıf yönetimi eğitimi alma durumlarına göre, evet yanıtını veren öğretmenlerin algı puanları ortalamaları 10.31, hayır yanıtını veren öğretmenlerin algı puanlarının ortalamalarının 10.14 olduğu görülmektedir. Zaman yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bakımından sınıf yönetimi eğitimi alan öğretmenlerin puan ortalamaları, sınıf yönetimi eğitimi almayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi .21 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha büyüktür. Bu durum, sınıf yönetimi eğitimi alma durumu açısından öğretmenlerin zaman yönetimi boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak,

öğretmenlerin zaman yönetimi boyutunda sınıf yönetimi eğitimi alma durumları, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici değildir.

Öğretmenlerin değerlendirme boyutunda sınıf yönetimi eğitimi alma durumlarına göre, evet yanıtını veren öğretmenlerin algı puanları ortalamaları 20.76, hayır yanıtını veren öğretmenlerin algı puanlarının ortalamalarının 20.43 olduğu Çizelge 22'de görülmektedir. Değerlendirme boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları bakımından sınıf yönetimi eğitimi alan öğretmenlerin puan ortalamaları, sınıf yönetimi eğitimi almayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasında farkın anlamlılığını sınamak için iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testi ile elde edilen anlamlılık düzeyi .19 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre daha büyüktür. Bu durum, sınıf yönetimi eğitimi alma durumu açısından öğretmenlerin değerlendirme boyutunda sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak, öğretmenlerin değerlendirme boyutunda sınıf yönetimi eğitimi alma durumları, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları üzerinde belirleyici değildir.

Sonuç olarak Çizelge 22 incelendiğinde, öğretmenlerin tüm boyutlarda sınıf yönetimi eğitimi alma durumlarına ilişkin algılarında anlamlı bir fark yoktur. Fakat ortalamalara baktığımızda sınıf yönetimi eğitimi alan öğretmenlerin algıları daha yüksektir. Sınıf yönetimi eğitimi alma durumu değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetiminin tüm boyutlarında sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile ilgili anlamlı bir farklılık çıkmazken, ortalamalar dikkate alındığında sınıf yönetimi eğitimi alma durumu öğretmenlerin algılarını olumlu etkiliyor denebilir.

BÖLÜM IV

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Özet

Bu araştırma ile ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile bu algıların kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin, 9 boyutta ele alınan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile bu algıların kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tarama modelinde desenlenen araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Denizli il merkezindeki 63 ilköğretim okulunda görev yapan 2372 öğretmen evreninden, oranlı küme örnekleme göre, 17 okulda 788 öğretmen örneklemini üzerinde gerçekleştirilmiş, evrenin %20.95'inden kullanılabilir veri elde edilmiştir. Veriler 2006 bahar döneminde toplanmıştır.

Araştırmanın amacına yönelik veriler, Baloğlu (1998) geliştirilen, Ağaoğlu (2004) tarafından uyarlanan, 2 bölüm ve 64 maddeden oluşan "Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği" ile toplanmıştır.

Araştırmada verilerin çözümlenmesi aşamasında, araştırma amaçları doğrultusunda, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma; puanlarla ilgili ikili küme karşılaştırmalarında bağımsız gruplar arası t testi, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Varyans analizi sonucu hesaplanan F değerinin anlamlı bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

İstatistiksel çözümlenmelerinde .05 anlamlılık düzeyinin kullanıldığı araştırmada çözümlenmeler "SPSS 12.0 for Windows" paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma bulgularına göre araştırmanın birinci alt probleminde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının neler olduğu araştırılmış, araştırma sonunda algılarının orta seviyede olduğu bulunmuştur. Baloğlu (1998), Karakoç (1998) ve Ağaoğlu (2004)'nin bulguları, araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin algılarının kişisel özellik değişkenlerine göre farklılıkları araştırılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algılarında, kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ağaoğlu (2004) araştırmasında öğretmen adaylarının % 69.6'sının bayan olduğunu bulmuştur. Bu bulguya göre kadınların kendilerini öğretmenlik mesleğine daha yakın gördüklerini söyleyebiliriz, bu yönüyle araştırma sonucunu desteklemektedir diyebiliriz. Öğretmenlerin branş değişkenine göre algılarında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılığında sınıf öğretmenlerinin kendilerini öğretimle olduğu kadar eğitimle de sorumlu görmelerinden, öğrencilerle daha fazla zaman geçirmelerinden, öğrencilerle daha fazla paylaşımlarda bulunma olasılıklarından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin meslek kıdemi ve okul kıdemi değişkenlerine göre algılarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, sınıf yönetimi kapsamında öğretmenlerde bulunması gerektiği düşünülen beceriler 9 boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlara göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri araştırılmıştır. Boyutlara göre öğretmenlerin kendilerine etkinlik yönetimi boyutunda en yeterli, zaman yönetimi boyutunda ise en yetersiz hissettikleri bulunmuştur.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, sınıf yönetimi becerisine ilişkin algıların kişisel özellik değişkenlerine göre farklılıkları araştırılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algılarındaki farklılıkların, amaçlı davranış gösterme, planlama, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi ve değerlendirme boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı diğer boyutlarda anlamlı olmadığı bulunmuştur. Boldurmaz (2000) sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha etkili olduklarını bulmuştur. Şeker (2000) kadın

öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek iletişim becerisine sahip olduğunu görmüştür. Erdoğan (2001) olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri algıları puanları kadınlar lehine anlamlı bulmuştur. Bu bulgular araştırma bulgusunu hem ikinci hem de dördüncü problem yönünden desteklemektedir. Öğretmenlerin branş değişkenine göre algılarındaki farklılıkların, amaçlı davranış gösterme, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi ve sınıf içi liderlik boyutlarında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı diğer boyutlarda anlamlı olmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin meslek kıdemi değişkenine göre algılarındaki farklılıkların, sınıfta davranış yönetimi boyutunda 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine; etkinlik yönetimi boyutunda ise 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin okul kıdemlerine ve sınıf yönetimi eğitimi alma değişkenlerine göre algılarındaki farklılıkların, anlamlı olmadığı bulunmuştur. Fark anlamlı çıkmasa da öğretmenlerin algı puan ortalamalarına bakıldığında sınıf yönetimi eğitimi alan öğretmenlerin ve 2-5 yıl okul kıdemine sahip öğretmenlerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2. Sonuçlar

Denizli il merkezinde yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenler sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarına göre kendilerini orta seviyede görmektedirler.
2. Sınıf yönetiminin boyutlarına göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında öğretmenler kendilerini etkinlik yönetimi boyutunda en yeterli, zaman yönetimi boyutunda en yetersiz hissetmektedirler.
3. Öğretmenler cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, bayan öğretmenlerin lehine daha anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf yönetiminin boyutları ele alınarak bakıldığında amaçlı davranış gösterme, planlama, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi ve değerlendirme

boyutlarında bayan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında tüm boyutlarda en yüksek ortalamalar kadın öğretmenlerin algılarıdır.

4. Öğretmenlerin branşlarına göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları, sınıf öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınıf yönetiminin boyutları ele alınarak bakıldığında amaçlı davranış gösterme, sınıf içi liderlik, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi ve etkinlik yönetimi boyutlarında sınıf öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında tüm boyutlarda en yüksek ortalamalar sınıf öğretmenlerinin algılarıdır.
5. Öğretmenlerin meslek kıdemlerine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları anlamlı farklılık göstermemektedir. Sınıf yönetiminin boyutları ele alınarak bakıldığında sınıfta davranış yönetimi ve etkinlik yönetimi boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bu farklılık sınıfta davranış yönetimi boyutunda 1–5 yıl meslek kademine sahip öğretmenlerin algılarının, 11–15 ve 16–20 yıl meslek kademine sahip öğretmenlerden daha düşük olmasındandır. Ayrıca 21 yıl ve üstü meslek kademine sahip öğretmenlerin algıları, 16–20 yıl meslek kademine sahip öğretmenlerden hem sınıfta davranış yönetimi hem de etkinlik yönetimi boyutunda daha düşüktür. 1-5 yıl meslek kademine sahip öğretmenlerin algıları, etkinlik yönetimi boyutunda 16-20 yıl meslek kademine sahip öğretmenlere göre daha düşüktür. Aritmetik ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalamalar 16–20 yıl meslek kademine sahip öğretmenlerin algılarıdır.
6. Öğretmenlerin okul kıdemlerine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları anlamlı farklılık göstermemektedir. Sınıf yönetiminin boyutları ele alınarak bakıldığında da anlamlı farklılık yoktur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında 1 yıl ve daha az kademeye sahip öğretmenler en düşük ortalamaya, 2–5 yıl kademeye sahip öğretmenler en yüksek ortalamaya sahiptir. 6 yıl ve daha fazla olduğunda ortalama düşmeye başlamıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalamalar 2–5 yıl okul kademine sahip öğretmenlerin algılarıdır.

7. Öğretmenlerin sınıf yönetimi eğitime alma durumlarına göre sınıf yönetim becerilerine ilişkin algıları anlamlı farklılık göstermemektedir. Sınıf yönetiminin boyutları ele alınarak bakıldığında da anlamlı farklılık yoktur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalamaya sınıf yönetimi eğitimi alan öğretmenler sahiptir.

4.3. Öneriler

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik alınması gereken önlemlere ve bu konuda yapılmasının yararlı olacağı düşünülen araştırmalara ilişkin geliştirilen öneriler, araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıda sunulmuştur:

4.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının yükseltilmesi için, sınıf yönetiminin tüm etmenlerinin (okul yöneticileri, müfettişler, veliler..) sınıf yönetimi ile ilgili nitelikleri artırılarak öğretmene yardımcı olmaları sağlanmalıdır.
2. Öğretmenlerin genel olarak kendilerini en yetersiz gördükleri boyut zaman yönetimi olduğu görülmüştür, özellikle bu eksikliği giderici seminerler uygulamalar yapılmalıdır.
3. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini yükseltmelerine yardımcı olmak amacıyla düzenlenen seminerlerin alanlarının uzmanlar tarafından verilmesine dikkat edilmelidir. Öğretmenler için doyurucu olmalıdır. Ayrıca seminerlerde uygulamalarla ilgili bilgilerde verilmelidir
4. Öğretmenlere verilecek seminerlerde sınıf yönetiminin boyutları dikkate alınarak verilmesi daha faydalı olacaktır.

5. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında, bayan öğretmenlerle sınıf öğretmenleri lehine yüksek çıkan algıların nedenleri belirlenerek, diğer öğretmenlere buna göre rehberlik edilmelidir
6. Öğretmenlerin meslek kıdemlerine göre algılarını yükseltilebilmesi için, göreve yeni başlayan bir beş yıl arası meslek kıdemine sahip öğretmenlere, özellikle sınıfta davranış yönetimi ve etkinlik yönetimi boyutlarında rehberlik edici çalışmalar yapılmalıdır.21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin etkinlik yönetimi boyutunda algılarının düşme nedenleri belirlenip buna göre bu öğretmenlere rehberlik edilmelidir.
7. Öğretmenlerin okul kıdemlerine göre algılarının yükseltilmesi için okula yeni gelen öğretmenlere çok hızlı oryantasyon çalışmaları yapılmalıdır okulda 6 ve daha sonraki hizmetlerinde bulunan öğretmenlere, okulla ilgili yeni görevler verilerek aktiflikleri sürdürülmelidir
8. Öğretmenler arasında iletişimi ve paylaşımı sağlayacak sorunlara çözüm yollarını geliştirecek birlik takım duygusunu oluşturacak çalışmalar yapılmalıdır.
9. M.E.B. teşkilat olarak sınıf yönetimine daha fazla önem vermelidir bu konuda projeler üretmelidir.Üniversitelerle işbirliğine giderek yapılan çalışma sonuçlarıyla ilgili öğretmenleri bilgilendirmelidir.

4.3.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Sınıf yönetiminin her boyutunda değişik illerde değişik öğretim kurumlarında araştırmalar yapılması, araştırmalarda nicel ve nitel araştırma yöntemleri uygulanması, konunun çok yönlü ortaya konmasını, karşılaştırmalara olanak yaratılmasını sağlayabilir.

2. Sınıf yönetiminin tüm boyutlarının her birinde öğretmen yeterliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler ayrı ayrı araştırılabilir.
3. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili bilgilerini, deneyimlerini, önerilerini ortaya koyan çalışmalar olabilir.
4. Sınıf yönetiminin boyutlarında değişkenlere göre çıkan farklılıkların nedenleri araştıran çalışmalar yapılabilir.
5. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini belirlemek amacıyla öğretmen, öğrenci, yönetici, denetçi görüşlerine yönelik araştırmalar yapılarak, görüşler arasında farklılıklar varsa nedenleri araştırılmalıdır.

EKLER

<u>EK</u>	<u>Sayfa</u>
1. ARAŞTIRMANIN EVRENİNİ OLUŞTURAN İLKÖĞRETİM OKULLARI	93
2. ARAŞTIRMANIN ÖRNEKLEMİNİ OLUŞTURAN İLKÖĞRETİM OKULLARI	95
3. ÖĞRETMENLER İÇİN HAZIRLANAN VERİ TOPLAMA ARACI	96
4. VERİ TOPLAMA ARACININ UYGULANMASI İÇİN VALİLİK MAKAM ONAYI.....	100
5. CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE T TESTİNE İLİŞKİN SPSS SONUÇLARI.....	101
6. BRANŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE T TESTİNE İLİŞKİN SPSS SONUÇLARI.....	103
7. MESLEK KIDEMİ DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA VE LSD TESTLERİNE İLİŞKİN SPSS SONUÇLARI	105
8. OKUL KIDEMİ DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA TESTİNE İLİŞKİN SPSS SONUÇLARI	110
9. SINIF YÖNETİMİ EĞİTİMİ DEĞİŞKENİNE GÖRE T TESTİNE İLİŞKİN SPSS SONUÇLARI	112

EK. 1
Araştırma Evrenini Oluşturan İlköğretim Okulları

Sıra No.	Okulun Adı	Seviyesi	Öğretmen Sayısı
(1. Eğitim Bölgesi)			
1	A. Demireren M. Musaoğlu İ.Ö.O.	alt	38
2	Ahmet Nuri Erikoğlu İ.Ö.O.	alt	40
3	Pakize ve Suzan Özkardeş İ.Ö.O.	alt	27
4	Cafer Sadık Ablıoğlu İ.Ö.O.	alt	41
5	Dentaş İ.Ö.O.	alt	45
6	Eskihisar İ.Ö.O.	alt	20
7	H.İbrahim Demiren Cumhuriyet İ.Ö.O.	orta	28
8	Hulusi Kulaklı İ.Ö.O.	orta	47
9	İsmail Uslu İ.Ö.O.	orta	19
10	Denizli Yardım Sevenler Derneği İ.Ö.O.	orta	42
11	Müftü Ahmet Hulusi İ.Ö.O.	orta	55
12	Ressam İbrahim Çallı İ.Ö.O.	orta	47
13	Sümer Mehmet Ali Ülker İ.Ö.O.	orta	29
14	Vakıfbank 75. Yıl İ.Ö.O.	alt	55
15	Dr. Bekir Sıddık Müftüler İ.Ö.O.	alt	23
16	H. İbrahim Cin İ.Ö.O.	alt	29
17	Hacı Serpil Kabaklıoğlu İ.Ö.O.	alt	26
(2. Eğitim Bölgesi)			
18	Hürriyet İ.Ö.O.	orta	97
19	100. Yıl Mehmetçik İ.Ö.O.	orta	46
20	Arif Yalınkaya İ.Ö.O.	orta	45
21	Atatürk İ.Ö.O.	orta	90
22	Emsan Doğan Demircioğlu İ.Ö.O.	orta	78
23	Atalar Sadettin Kıbrıslıoğlu İ.Ö.O.	orta	25
24	Hacı Halil Bektaş İ.Ö.O.	üst	26
25	İstiklal Fitnat Ahmet Engin İ.Ö.O.	orta	29
26	Lütfi Ege İ.Ö.O.	orta	32
27	Merkez İ.Ö.O.	orta	87
28	Raşit Özkardeş İ.Ö.O.	orta	49
29	Gazi İ.Ö.O.	üst	24
(Servergazi Eğitim Beldesi)			
30	Yeşilköy İbrahim Cengiz İ.Ö.O.	alt	34
(Kayhan Eğitim Beldesi)			
31	Kayhan M. Atmaca İ.Ö.O.	orta	22
32	Zehra - Nihat Moraloğlu İ.Ö.O.	orta	32
(Gümüşler Eğitim Beldesi)			
33	Ahmet Salim Uslu İ.Ö.O.	alt	25
34	Gültepe Reşat Vural İ.Ö.O.	alt	11
35	Musa Kasım Manasır İ.Ö.O.	alt	44

EK.1'İN DEVAMI

Araştırma Evrenine Giren İlköğretim Okulları Devamı

Sıra No.	Okulun Adı	Seviyesi	Öğretmen Sayısı
(3. Eğitim Bölgesi)			
37	19 Mayıs İ.Ö.O.	orta	48
38	H. Ahmet Paralı İ.Ö.O.	orta	58
39	H. Hasan Ali Kömürcüoğlu İ.Ö.O.	orta	46
40	H. Şakir M. Nilüfer Meliha Öz İ.Ö.O.	alt	14
41	Hacı Leman Oto İ.Ö.O.	alt	16
42	Merkezefendi İ.Ö.O.	orta	68
43	Namık Kemal İ.Ö.O.	orta	65
44	Bahçelievler İ.Ö.O.	alt	31
45	Şirinköy İ.Ö.O.	orta	11
46	Sevil Kaynak İ.Ö.O.	orta	76
47	Zaferiye Abaloğlu İ.Ö.O.	orta	48
48	Katip Çelebi İ.Ö.O.	alt	38
49	Yenişehir Mimar Sinan İ.Ö.O.	alt	17
50	Ahmet Nuri Özsoy İ.Ö.O.	alt	64
51	Nermin - Osman Akça İ.Ö.O.	alt	26
(Bağbaşı Eğitim Beldesi)			
52	Dr.Necdet Durmuş İ.Ö.O.	orta	28
53	Bağbaşı Hüsamettin Kulaklı İ.Ö.O.	orta	20
54	Denizli Ticaret Borsası İ.Ö.O.	orta	29
(Akkale Eğitim Beldesi)			
55	Ahmet Gökşin İ.Ö.O.	alt	22
56	Hasan Başkan İ.Ö.O.	alt	11
(Kınıklı Eğitim Beldesi)			
57	Okul Yaptırma ve Yaşatma Derneği İ.Ö.O.	orta	37
58	Kınıklı Denizli Basma Sanayi İ.Ö.O.	üst	58
59	Milli Eğitim Koruma Derneği İ.Ö.O.	orta	32
(Bereketli Eğitim Beldesi)			
60	Fatih İ.Ö.O.	orta	44
(Uzunpınar Eğitim Beldesi)			
61	Uzunpınar İ.Ö.O.	alt	13
(Pınarkent Eğitim Beldesi)			
62	Pınarkent İ.Ö.O.	alt	16
63	Pınarkent Koyunaliler İ.Ö.O.	alt	8
Toplam:			2372

EK.2

Örnekleme Oluşturan İlköğretim Okulları

Sıra No	Okullar	Seviye	Öğretmen Sayısı
1	Dentaş İ.Ö.O.	alt	45
2	H.Kulaklı İ.Ö.O.	alt	47
3	Vakıfbank İ.Ö.O.	alt	55
4	Bahçelievler İ.Ö.O.	alt	31
5	Nermin Osman Akça İ.Ö.O.	alt	26
6	Cafer Sadık Abalıoğlu İ.Ö.O.	alt	41
7	Okul Yaptırma Yaşatma İ.Ö.O.	orta	37
8	Katip Çelebi İ.Ö.O.	orta	38
9	H.Hasan Ali Kömürcüoğlu İ.Ö.O.	orta	46
10	Raşit Özkardeş İ.Ö.O.	orta	49
11	İstiklal Fitnat Ahmet İ.Ö.O.	orta	29
12	Fatih İ.Ö.O.	orta	44
13	Hürriyet İ.Ö.O.	üst	97
14	100.Yıl Mehmetçik İ.Ö.O.	üst	46
15	Arif Yalınkaya İ.Ö.O.	üst	45
16	Atalar Sadettin İ.Ö.O.	üst	25
17	Merkez İ.Ö.O.	üst	87
Toplam:			788

EK.3**SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ****Değerli Öğretmen Arkadaşlarım,**

Bu ölçek ile A. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlanması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans tez çalışmasına ve toplamak amacıyla kullanılacaktır.

Bu ölçek ile bir öğretmen olarak sınıf yönetimi becerilerinizin ne düzeyde olduğuna ilişkin görüşlerinizin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Sizden istenilen, ankette bulunan her bir maddeye ilişkin kendi görüşünüzü yansıtan seçeneğe (x) işareti koyarak belirtmenizdir. Lütfen yanıtsız soru bırakmayınız. Sonuçlar genel olarak değerlendirileceği için isim belirtmenize gerek yoktur. Anket ile toplanan bilgiler sadece bu araştırma için kullanılacaktır.

Ankete verdiğiniz içten yanıtlar ayırdığınız zaman ve araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Nurcan AKKAYA ÇELİK
e-posta: nakkayacelik@yahoo.com.tr
tel: 0505 284 00 69

BÖLÜM I**KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Cinsiyetiniz

() Kadın

() Erkek

2. Branşınız

() Sınıf Öğretmeni

() Branş Öğretmeni

3. Kaç yıllık öğretmensiniz?

() 1 – 5 yıl

() 6 – 10 yıl

() 11 – 15 yıl

() 16 – 20 yıl

() 21 yıl ve üstü

4. Bulduğunuz okuldaki çalışma süreniz

() 1 yıl ve daha az

() 2 – 5 yıl

() 6 yıl ve daha fazla

5. Öğretmenliğiniz sırasında veya öncesinde sınıf yönetimine ilişkin ders veya kurs aldınız mı?

() Evet

() Hayır

BÖLÜM II.

SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerde belirtilen becerilere ne düzeyde sahip olduğunuzu düşünüyorsanız, ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.

SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Yürüttüğünüz dersin öğretimini gerçekleştirebilecek konu alanı bilgisine sahip olma				
2. Sahip olduğunuz alan bilgisini öğrenci düzeyine uygun öğretebilme becerisine sahip olma				
3. Konu alanı ve öğretim bilginizi destekleyecek düzeyde genel kültür bilgisine sahip olma				
4. Derslerinizi, dersin amaçlarına uygun sürdürebilme				
5. Sınıfın ulaşabileceği öğretim hedeflerini gerçekçi olarak görebilme				
6. Öğrencileri, ders amaçlarının gerçekleşmesine yönltebilme				
7. Derslerin amaçlarını eğitim amaçları zincirinin bir parçası ve ön koşulu olarak görebilme				
8. Öğretme-öğrenme sürecinde demokratik bir lider rolü oynayabilme				
9. Öğrencilerin grup veya bireysel olarak karar alabilmelerine fırsat ve olanak sağlayabilme				
10. Öğretim sürecinde öğrenci veya öğrenci gruplarıyla ortak kararlar alabilme				
11. Öğrencileri bir grubun üyesi olarak çalışmaya sevk edebilme				
12. Sınıfta öğrencilerin kendilerini yönetebilecekleri bir sosyal yapı oluşturmalarını sağlayabilme				
13. Öğrencilerin güvenini kazanabilme				
14. Eğitim ve öğretimde değişik durumların gerektirdiği danışman, rehber, arkadaş vb. farklı rolleri uygulayabilme				
15. Öğretim etkinliklerini planlamada gelecekteki gereksinimleri görebilme				
16. Öğrencilerinin sosyal ve kültürel gereksinimlerini karşılayıcı destek öğretim hizmetlerini planlayabilme				
17. Planlamada güncel ve yaratıcı davranabilme				

SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ	Kesinlikle katılıyor	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
18. Öğrencileri planlama sürecine katabilme				
19. Planları uygulamaya koyabilme				
20. Türkçe'yi yazılı ve sözlü olarak doğru ve etkili kullanabilme				
21. Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme				
22. Sınıf içi iletişimde her öğrenciye etkileşim olanağı sağlayabilme				
23. Öğretme-öğrenme ortamında öğrencilerin tepkilerine duyarlı olabilme				
24. Soru sormayı bir iletişim stratejisi olarak kullanabilme				
25. Sınıfta başarıyı güdüleme aracı olarak iletişimi kullanabilme				
26. Giyim-kuşamıyla öğrencilere örnek olabilme				
27. Öğretme-öğrenme ortamını iletişim açısından ilgi çekici hale getirebilme				
28. Öğretimden beklentisi olan kişiler (aile, okul yönetimi ve diğer öğretmenler) ile iletişim kurarak iş birliği yapabilme				
29. Öğretim ortamında iletişim engellerini azaltmaya yönelik önlemler alabilme				
30. Öğretme-öğrenme ortamında öğrencilerin ilgi, gereksinim ve isteklerine karşı duyarlı olabilme				
31. Sınıfta uyulması gereken kuralları öğrencilerle birlikte belirleyebilme				
32. Sınıf içinde öğrencilerin uyması gereken kuralları onlara benimsetebilme				
33. Sınıf kurallarının uygulanmasında yansız davranabilme				
34. Öğrencilerde istenmeyen davranışları önleyebilme				
35. İstenmeyen davranışların önlenmesinde, otoriter davranışlar yerine etkileme yollarını deneyebilme				
36. İstenilen davranışların sıklığını artırabilme				
37. Sınıf içinde pekiştiricileri (ödül ve ceza) ilkelerine uygun kullanabilme				
38. Öğrencilerde grup bilinci oluşturabilme				
39. Öğretim açısından coşkulu bir sınıf iklimi oluşturabilme				
40. Öğrencilerin sağlıklı insan ilişkileri geliştirebilmelerini sağlayabilme				
41. Öğretme-öğrenme ortamında dinamik olabilme				

SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ	Kesinlikle katılıyor	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
42. Öğrencilerin dikkatlerini öğretim etkinliği üzerine toplayabilme				
43. Öğrencilerin öğretime etkin olarak katılımını sağlayabilme				
44. Sınıf içi eğitsel etkinlikleri zenginleştirebilme				
45. Etkinliklerin yönetiminde kontrol becerisine sahip olabilme				
46. Ders konularını güncel yaşama bağlayabilme				
47. Öğrencilerini araştırma ve yaratıcılığa yöneltebilme				
48. Öğretim etkinliklerinde öğrencilerin ilgi, yetenek, seviye vb. özelliklerine uygun gruplar oluşturabilme				
49. Bireysel, grup veya gruplar arası etkinliklerde düzenleyici bir rol oynayabilme				
50. Yararlandığı görsel-işitsel ders araçlarından ilkelerine uygun yararlanabilme				
51. Sınıfta öğretimin amacına göre değişik oturma düzenleri sunabilme				
52. Sınıf içinde çözülebilir türde olan ısı, ışık, renk, gürültü ve oksijen düzeyi gibi sorunlara çözüm getirebilme				
53. Öğretme-öğrenme ortamında uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilme				
54. Sınıf içinde ve çevrede bulunan öğretim olanaklarını etkili ve verimli kullanabilme				
55. Her türlü öğretim materyalinin korunma ve amaca uygun kullanılmasını sağlayabilme				
56. Sınıfta geçecek zamanın etkinliklere göre dağılımını kestirerek planlayabilme				
57. Derslerini planlanan zaman dilimi içerisinde gerçekleştirebilme				
58. Ders süresince geçen zamanı (ders amaçlarına uygun) verimli kullanabilme				
59. Eğitim ve öğretimde değerlendirme çeşitlerini amaca uygun kullanabilme				
60. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde tarafsız olabilme				
61. Öğretim etkinlikleri (her ders, konu ve ünite) sonunda öğrencilerin öğrenme düzeyini değerlendirebilme				
62. Öğrencilerin bireysel, grup veya gruplar arası sosyal ve kültürel etkinliklerine ilişkin çalışmalarını değerlendirebilme				
63. Değerlendirme sonucu elde ettiği dönütlerden hareketle öğretimi yeniden planlayabilme				
64. Eğitim ve öğretim sürecindeki kendi etkililiğini değerlendirebilme				

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.20.00.09.010/ **11982**
Konu : Anket Onayı.


20 NİSAN 2006

VALİLİK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans öğrencisi Nurcan AKKAYA ÇELİK Müdürlüğümüze bağlı Merkez İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin "**İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Kendi Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri**" hakkında anket çalışması yapmak istemektedir.

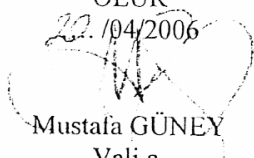
Adı geçen yüksek lisans öğrencisi Nurcan AKKAYA ÇELİK'in Merkez İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere yukarıda belirtilen konu ile ilgili anket çalışması yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Ekrem EKİCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

20.04/2006


Mustafa GÜNEY
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :

- 1- Dilekçe (1)
- 2- Öğrenci Kimliği (1)
- 3- Anket (4 sayf)

EK. 5

**Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tüm Boyutlarda
Sınıf Yönetimi Becerilerine
İlişkin Aritmetik Ortalamaları**
Independent Samples Test

Group Statistics

	cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
alanhakim	Bayan	245	10,5959	1,39524	,08914
	Erkek	252	10,5198	1,36971	,08628
etkinlyön	Bayan	245	51,9755	6,14639	,39268
	Erkek	252	50,4087	6,46070	,40699
planlama	Bayan	245	16,6245	2,11499	,13512
	Erkek	252	16,2143	2,36881	,14922
sınıfçlıd	Bayan	245	24,4082	3,06165	,19560
	Erkek	252	23,8810	3,12835	,19707
snfdavyön	Bayan	245	38,2245	4,78585	,30576
	Erkek	252	37,0714	4,83213	,30440
sin.iletisim	Bayan	245	35,0367	3,97568	,25400
	Erkek	252	34,2500	4,14251	,26095
zamanyön	Bayan	245	10,3143	1,48047	,09458
	Erkek	252	10,1310	1,54182	,09713
değerlendirm e	Bayan	245	20,9102	2,73713	,17487
	Erkek	252	20,2857	2,75379	,17347
amaçdavgö	Bayan	245	13,8000	1,79617	,11475
	Erkek	252	13,4286	1,99173	,12547

EK. 5'in devamı

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tüm Boyutlarda Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
alanhakim	Equal variances assumed	1,322	,251	,613	495	,540	,07608	,12403	-,16761	,31976
	Equal variances not assumed			,613	493,923	,540	,07608	,12406	-,16767	,31983
planlama	Equal variances assumed	,623	,430	2,034	495	,042	,41020	,20163	,01405	,80636
	Equal variances not assumed			2,038	491,466	,042	,41020	,20131	,01467	,80573
sýnyfiçlid	Equal variances assumed	,830	,363	1,898	495	,058	,52721	,27775	-,01849	1,07292
	Equal variances not assumed			1,899	494,978	,058	,52721	,27766	-,01833	1,07275
snfdavyön	Equal variances assumed	1,744	,187	2,672	495	,008	1,15306	,43150	,30526	2,00086
	Equal variances not assumed			2,673	494,829	,008	1,15306	,43144	,30537	2,00075
amaçdavgö	Equal variances assumed	,546	,460	2,181	495	,030	,37143	,17028	,03687	,70598
	Equal variances not assumed			2,184	492,239	,029	,37143	,17003	,03735	,70550
etkinlyön	Equal variances assumed	,029	,866	2,768	495	,006	1,56678	,56594	,45485	2,67871
	Equal variances not assumed			2,770	494,768	,006	1,56678	,56554	,45563	2,67793
sin.iletisim	Equal variances assumed	,155	,694	2,159	495	,031	,78673	,36437	,07083	1,50264
	Equal variances not assumed			2,160	494,918	,031	,78673	,36416	,07125	1,50222
zamyön	Equal variances assumed	,114	,736	1,352	495	,177	,18333	,13565	-,08318	,44985
	Equal variances not assumed			1,352	494,924	,177	,18333	,13557	-,08303	,44970
değerlendirme	Equal variances assumed	,166	,684	2,535	495	,012	,62449	,24634	,14049	1,10849
	Equal variances not assumed			2,535	494,757	,012	,62449	,24632	,14053	1,10845

EK. 6

**Öğretmenlerin Branşlarına Göre Tüm Boyutlarda Sınıf Yönetimi
Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları**

Group Statistics

	branş	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
alanhakim	Snf Ogr	302	10,6093	1,32431	,07621
	Branş Ogr	195	10,4769	1,46549	,10495
amaçdavgö	Snf Ogr	302	13,7980	1,80685	,10397
	Branş Ogr	195	13,3231	2,01879	,14457
etkinlyön	Snf Ogr	302	51,9106	5,87709	,33819
	Branş Ogr	195	50,0513	6,88397	,49297
planlama	Snf Ogr	302	16,5166	2,11890	,12193
	Branş Ogr	195	16,2615	2,44703	,17524
sinyifliid	Snf Ogr	302	24,4834	2,92737	,16845
	Branş Ogr	195	23,6103	3,29666	,23608
snfdavyön	Snf Ogr	302	38,4272	4,35467	,25058
	Branş Ogr	195	36,4205	5,29029	,37885
sin.iletisim	Snf Ogr	302	35,2053	3,66598	,21095
	Branş Ogr	195	33,7590	4,51097	,32304
zamanyön	Snf Ogr	302	10,2715	1,43952	,08283
	Branş Ogr	195	10,1436	1,62135	,11611
değerlendirme	Snf Ogr	302	20,7715	2,58107	,14852
	Branş Ogr	195	20,3179	3,00368	,21510

EK. 6'nın devamı
Öğretmenlerin Branşlarına Göre Tüm Boyutlarda Sınıf Yönetimi
Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
alanhakim	Equal variances assumed	,371	,543	1,043	495	,297	,13235	,12690	-,11698	,38168
	Equal variances not assumed			1,020	383,756	,308	,13235	,12970	-,12265	,38735
amaçdavgö	Equal variances assumed	,842	,359	2,731	495	,007	,47494	,17388	,13330	,81657
	Equal variances not assumed			2,667	380,910	,008	,47494	,17807	,12481	,82507
etkinlyön	Equal variances assumed	3,671	,056	3,217	495	,001	1,85931	,57793	,72382	2,99481
	Equal variances not assumed			3,110	367,158	,002	1,85931	,59782	,68373	3,03490
planlama	Equal variances assumed	1,465	,227	1,232	495	,219	,25502	,20699	-,15168	,66171
	Equal variances not assumed			1,195	371,236	,233	,25502	,21348	-,16477	,67480
snfdavyön	Equal variances assumed	9,635	,002	4,605	495	,000	2,00664	,43576	1,15047	2,86281
	Equal variances not assumed			4,418	356,859	,000	2,00664	,45422	1,11335	2,89992
sýnýfçid	Equal variances assumed	1,731	,189	3,089	495	,002	,87319	,28271	,31773	1,42864
	Equal variances not assumed			3,011	378,584	,003	,87319	,29002	,30294	1,44343
sin.iletisim	Equal variances assumed	5,679	,018	3,918	495	,000	1,44632	,36915	,72102	2,17163
	Equal variances not assumed			3,749	353,329	,000	1,44632	,38582	,68754	2,20511
zamanlyön	Equal variances assumed	1,085	,298	,920	495	,358	,12793	,13903	-,14523	,40109
	Equal variances not assumed			,897	378,541	,370	,12793	,14263	-,15251	,40837
değerlendirme	Equal variances assumed	5,550	,019	1,792	495	,074	,45357	,25304	-,04359	,95074
	Equal variances not assumed			1,735	369,025	,084	,45357	,26139	-,06043	,96758

EK. 7

**Öğretmenlerin Meslek Kıdemlerine Göre Tüm Boyutlarda Sınıf Yönetim
Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları**

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
alanhakim								
1-5	44	10,2727	1,24571	,18780	9,8940	10,6515	8,00	12,00
6-10	53	10,5283	1,26497	,17376	10,1796	10,8770	8,00	12,00
11-15	64	10,5313	1,53239	,19155	10,1485	10,9140	4,00	12,00
16-20	131	10,7634	1,29396	,11305	10,5397	10,9870	8,00	12,00
21 ve Uzeri	205	10,5024	1,43699	,10036	10,3046	10,7003	3,00	12,00
Total	497	10,5573	1,38148	,06197	10,4356	10,6791	3,00	12,00
Amaçdavgö								
1-5	44	13,2273	1,78968	,26980	12,6832	13,7714	10,00	16,00
6-10	53	13,4906	1,62460	,22316	13,0428	13,9384	11,00	16,00
11-15	64	13,7344	1,99398	,24925	13,2363	14,2325	8,00	16,00
16-20	131	13,7710	1,87520	,16384	13,4469	14,0951	8,00	16,00
21 ve Uzeri	205	13,5854	1,98741	,13881	13,3117	13,8590	4,00	16,00
Total	497	13,6117	1,90503	,08545	13,4438	13,7796	4,00	16,00
Etkinlyön								
1-5	44	49,6591	6,35370	,95786	47,7274	51,5908	35,00	60,00
6-10	53	50,6604	5,57102	,76524	49,1248	52,1959	40,00	60,00
11-15	64	51,9219	6,30269	,78784	50,3475	53,4962	30,00	60,00
16-20	131	52,3817	6,30318	,55071	51,2922	53,4712	38,00	60,00
21 ve Uzeri	205	50,6439	6,48641	,45303	49,7507	51,5371	20,00	60,00
Total	497	51,1811	6,34996	,28483	50,6215	51,7407	20,00	60,00
Planlama								
1-5	44	16,0682	2,57355	,38798	15,2858	16,8506	9,00	20,00
6-10	53	16,4151	2,17887	,29929	15,8145	17,0157	11,00	20,00
11-15	64	16,5000	2,06252	,25781	15,9848	17,0152	10,00	20,00
16-20	131	16,6794	2,36730	,20683	16,2702	17,0886	10,00	20,00
21 ve Uzeri	205	16,2976	2,18602	,15268	15,9965	16,5986	7,00	20,00
Total	497	16,4165	2,25438	,10112	16,2178	16,6152	7,00	20,00
synyfiçlid								
1-5	44	23,2500	2,85401	,43026	22,3823	24,1177	16,00	28,00
6-10	53	24,1132	2,95258	,40557	23,2994	24,9270	19,00	28,00
11-15	64	24,4531	3,07540	,38443	23,6849	25,2213	14,00	28,00
16-20	131	24,5191	3,13872	,27423	23,9766	25,0616	13,00	28,00
21 ve Uzeri	205	24,0000	3,15762	,22054	23,5652	24,4348	10,00	28,00
Total	497	24,1408	3,10376	,13922	23,8673	24,4144	10,00	28,00

EK. 7'nin devamı

**Öğretmenlerin Meslek Kıdemlerine Göre Tüm Boyutlarda
Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları**

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
snfdavyön								
1-5	44	36,2045	5,52617	,83310	34,5244	37,8847	26,00	44,00
6-10	53	37,4717	4,17688	,57374	36,3204	38,6230	29,00	44,00
11-15	64	38,2500	4,80410	,60051	37,0500	39,4500	22,00	44,00
16-20	131	38,4885	4,44516	,38838	37,7202	39,2569	29,00	44,00
21 ve Uzeri	205	37,2585	5,01532	,35029	36,5679	37,9492	14,00	44,00
Total	497	37,6398	4,83905	,21706	37,2134	38,0663	14,00	44,00
sin.iletisim								
1-5	44	33,4773	4,30515	,64903	32,1684	34,7862	26,00	40,00
6-10	53	34,4906	3,95952	,54388	33,3992	35,5819	25,00	40,00
11-15	64	35,0000	4,19750	,52469	33,9515	36,0485	19,00	40,00
16-20	131	35,3588	3,76434	,32889	34,7081	36,0095	23,00	40,00
21 ve Uzeri	205	34,3512	4,15550	,29023	33,7790	34,9235	11,00	40,00
Total	497	34,6378	4,07609	,18284	34,2786	34,9971	11,00	40,00
zamanyön								
1-5	44	10,0227	1,51717	,22872	9,5615	10,4840	6,00	12,00
6-10	53	10,0566	1,24677	,17126	9,7130	10,4003	8,00	12,00
11-15	64	10,3281	1,59418	,19927	9,9299	10,7263	6,00	12,00
16-20	131	10,3588	1,52451	,13320	10,0953	10,6223	6,00	12,00
21 ve Uzeri	205	10,1854	1,54500	,10791	9,9726	10,3981	3,00	12,00
Total	497	10,2213	1,51315	,06787	10,0880	10,3547	3,00	12,00
değerlendirme								
1-5	44	20,0682	2,89665	,43669	19,1875	20,9488	15,00	24,00
6-10	53	20,6226	2,27213	,31210	19,9964	21,2489	17,00	24,00
11-15	64	20,7969	2,89049	,36131	20,0749	21,5189	12,00	24,00
16-20	131	20,9695	2,68024	,23417	20,5062	21,4327	14,00	24,00
21 ve Uzeri	205	20,3951	2,84312	,19857	20,0036	20,7866	8,00	24,00
Total	497	20,5936	2,76057	,12383	20,3503	20,8369	8,00	24,00

EK.7'nin devamı

**Öğretmenlerin Meslek Kıdemlerine Göre Tüm Boyutlarda Sınıf Yönetimi
Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (anova) testi sonuçları**

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
alanhakim					
Between Groups	9,830	4	2,458	1,291	,273
Within Groups	936,785	492	1,904		
Total	946,616	496			
amaçdavgö					
Between Groups	11,710	4	2,927	,805	,522
Within Groups	1788,343	492	3,635		
Total	1800,052	496			
etkinlyön					
Between Groups	399,399	4	99,850	2,506	,041
Within Groups	19600,303	492	39,838		
Total	19999,702	496			
planlama					
Between Groups	17,738	4	4,435	,872	,481
Within Groups	2503,047	492	5,087		
Total	2520,785	496			
sýnyfiçlid					
Between Groups	64,008	4	16,002	1,670	,156
Within Groups	4714,132	492	9,582		
Total	4778,141	496			
snfdavyön					
Between Groups	240,134	4	60,034	2,597	,036
Within Groups	11374,397	492	23,119		
Total	11614,531	496			
sin.iletisim					
Between Groups	153,737	4	38,434	2,338	,054
Within Groups	8087,072	492	16,437		
Total	8240,809	496			
zamanyön					
Between Groups	6,644	4	1,661	,724	,576
Within Groups	1129,010	492	2,295		
Total	1135,654	496			
değerlendirme					
Between Groups	41,419	4	10,355	1,363	,246
Within Groups	3738,481	492	7,599		
Total	3779,899	496			

EK: 7'nin devamı

**Öğretmenlerin meslek kıdemlerine göre sınıfta davranış yönetimi
alanında sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında çıkan farklılığın
Tukey HSD VE LSD Test sonuçları**

Multiple Comparisons

Dependent Variable: snfdavyön

	(I) kıdem	(J) kıdem	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	1-5	6-10	-1,26715	,98063	,696	-3,9520	1,4177
		11-15	-2,04545	,94162	,192	-4,6235	,5326
		16-20	-2,28400	,83780	,052	-4,5778	,0098
		21 ve Uzeri	-1,05399	,79887	,679	-3,2412	1,1333
	6-10	1-5	1,26715	,98063	,696	-1,4177	3,9520
		11-15	-,77830	,89299	,907	-3,2232	1,6666
		16-20	-1,01685	,78274	,692	-3,1599	1,1262
		21 ve Uzeri	,21316	,74093	,999	-1,8154	2,2418
	11-15	1-5	2,04545	,94162	,192	-,5326	4,6235
		6-10	,77830	,89299	,907	-1,6666	3,2232
		16-20	-,23855	,73329	,998	-2,2462	1,7691
		21 ve Uzeri	,99146	,68848	,602	-,8935	2,8765
	16-20	1-5	2,28400	,83780	,052	-,0098	4,5778
		6-10	1,01685	,78274	,692	-1,1262	3,1599
		11-15	,23855	,73329	,998	-1,7691	2,2462
		21 ve Uzeri	1,23001	,53782	,151	-,2425	2,7025
	21 ve Uzeri	1-5	1,05399	,79887	,679	-1,1333	3,2412
		6-10	-,21316	,74093	,999	-2,2418	1,8154
		11-15	-,99146	,68848	,602	-2,8765	,8935
		16-20	-1,23001	,53782	,151	-2,7025	,2425
LSD	1-5	6-10	-1,26715	,98063	,197	-3,1939	,6596
		11-15	-2,04545(*)	,94162	,030	-3,8956	-,1954
		16-20	-2,28400(*)	,83780	,007	-3,9301	-,6379
		21 ve Uzeri	-1,05399	,79887	,188	-2,6236	,5156
	6-10	1-5	1,26715	,98063	,197	-,6596	3,1939
		11-15	-,77830	,89299	,384	-2,5328	,9762
		16-20	-1,01685	,78274	,195	-2,5548	,5211
		21 ve Uzeri	,21316	,74093	,774	-1,2426	1,6689
	11-15	1-5	2,04545(*)	,94162	,030	,1954	3,8956
		6-10	,77830	,89299	,384	-,9762	2,5328
		16-20	-,23855	,73329	,745	-1,6793	1,2022
		21 ve Uzeri	,99146	,68848	,150	-,3613	2,3442
	16-20	1-5	2,28400(*)	,83780	,007	,6379	3,9301
		6-10	1,01685	,78274	,195	-,5211	2,5548
		11-15	,23855	,73329	,745	-1,2022	1,6793
		21 ve Uzeri	1,23001(*)	,53782	,023	,1733	2,2867
	21 ve Uzeri	1-5	1,05399	,79887	,188	-,5156	2,6236
		6-10	-,21316	,74093	,774	-1,6689	1,2426
		11-15	-,99146	,68848	,150	-2,3442	,3613
		16-20	-1,23001(*)	,53782	,023	-2,2867	-,1733

* The mean difference is significant at the .05 level.

EK. 7'nin devamı

Öğretmenlerin meslek kıdemlerine göre etkinlik yönetimi alanında sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında çıkan farklılığın Tukey HSD VE LSD Test sonuçları

Multiple Comparisons

Dependent Variable: etkinlyön

	(I) kidem	(J) kidem	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	1-5	6-10	-1,00129	1,28727	,937	-4,5257	2,5232
		11-15	-2,26278	1,23607	,357	-5,6471	1,1215
		16-20	-2,72259	1,09978	,098	-5,7337	,2885
		21 ve Uzeri	-,98481	1,04869	,882	-3,8560	1,8864
	6-10	1-5	1,00129	1,28727	,937	-2,5232	4,5257
		11-15	-1,26150	1,17223	,819	-4,4710	1,9480
		16-20	-1,72130	1,02751	,450	-4,5345	1,0919
		21 ve Uzeri	,01647	,97262	1,000	-2,6465	2,6794
	11-15	1-5	2,26278	1,23607	,357	-1,1215	5,6471
		6-10	1,26150	1,17223	,819	-1,9480	4,4710
		16-20	-,45980	,96259	,989	-3,0953	2,1757
		21 ve Uzeri	1,27797	,90377	,619	-1,1965	3,7524
	16-20	1-5	2,72259	1,09978	,098	-,2885	5,7337
		6-10	1,72130	1,02751	,450	-1,0919	4,5345
		11-15	,45980	,96259	,989	-2,1757	3,0953
		21 ve Uzeri	1,73778	,70600	,101	-,1952	3,6708
	21 ve Uzeri	1-5	,98481	1,04869	,882	-1,8864	3,8560
		6-10	-,01647	,97262	1,000	-2,6794	2,6465
		11-15	-1,27797	,90377	,619	-3,7524	1,1965
		16-20	-1,73778	,70600	,101	-3,6708	,1952
LSD	1-5	6-10	-1,00129	1,28727	,437	-3,5305	1,5279
		11-15	-2,26278	1,23607	,068	-4,6914	,1659
		16-20	-2,72259(*)	1,09978	,014	-4,8834	-,5617
		21 ve Uzeri	-,98481	1,04869	,348	-3,0453	1,0756
	6-10	1-5	1,00129	1,28727	,437	-1,5279	3,5305
		11-15	-1,26150	1,17223	,282	-3,5647	1,0417
		16-20	-1,72130	1,02751	,095	-3,7401	,2975
		21 ve Uzeri	,01647	,97262	,986	-1,8945	1,9275
	11-15	1-5	2,26278	1,23607	,068	-,1659	4,6914
		6-10	1,26150	1,17223	,282	-1,0417	3,5647
		16-20	-,45980	,96259	,633	-2,3511	1,4315
		21 ve Uzeri	1,27797	,90377	,158	-,4978	3,0537
	16-20	1-5	2,72259(*)	1,09978	,014	,5617	4,8834
		6-10	1,72130	1,02751	,095	-,2975	3,7401
		11-15	,45980	,96259	,633	-1,4315	2,3511
		21 ve Uzeri	1,73778(*)	,70600	,014	,3506	3,1249
	21 ve Uzeri	1-5	,98481	1,04869	,348	-1,0756	3,0453
		6-10	-,01647	,97262	,986	-1,9275	1,8945
		11-15	-1,27797	,90377	,158	-3,0537	,4978
		16-20	-1,73778(*)	,70600	,014	-3,1249	-,3506

* The mean difference is significant at the .05 level.

EK. 8
Öğretmenlerin Okul Kıdemlerine Göre Tüm Boyutlarda Ortalamaları
Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
alanhakim								
1 yıl ve daha az	109	10,5138	1,25915	,12060	10,2747	10,7528	8,00	12,00
2-5 arası	227	10,5551	1,38906	,09219	10,3734	10,7367	4,00	12,00
6 ve Üzeri	161	10,5901	1,45547	,11471	10,3635	10,8166	3,00	12,00
Total	497	10,5573	1,38148	,06197	10,4356	10,6791	3,00	12,00
planlama								
1 yıl ve daha az	109	16,0734	2,42558	,23233	15,6129	16,5339	9,00	20,00
2-5 arası	227	16,5242	2,17652	,14446	16,2396	16,8089	10,00	20,00
6 ve Üzeri	161	16,4969	2,23362	,17603	16,1492	16,8445	7,00	20,00
Total	497	16,4165	2,25438	,10112	16,2178	16,6152	7,00	20,00
snfdavyön								
1 yıl ve daha az	109	37,1927	4,91686	,47095	36,2592	38,1262	26,00	44,00
2-5 arası	227	37,8987	4,79060	,31796	37,2721	38,5252	22,00	44,00
6 ve Üzeri	161	37,5776	4,86009	,38303	36,8212	38,3341	14,00	44,00
Total	497	37,6398	4,83905	,21706	37,2134	38,0663	14,00	44,00
amaçdavgö								
1 yıl ve daha az	109	13,5321	1,74042	,16670	13,2017	13,8625	10,00	16,00
2-5 arası	227	13,5815	1,92703	,12790	13,3295	13,8335	8,00	16,00
6 ve Üzeri	161	13,7081	1,98633	,15654	13,3989	14,0172	4,00	16,00
Total	497	13,6117	1,90503	,08545	13,4438	13,7796	4,00	16,00
etkinlyön								
1 yıl ve daha az	109	50,4954	6,26812	,60038	49,3054	51,6855	35,00	60,00
2-5 arası	227	51,5066	6,22965	,41348	50,6918	52,3214	30,00	60,00
6 ve Üzeri	161	51,1863	6,57191	,51794	50,1635	52,2092	20,00	60,00
Total	497	51,1811	6,34996	,28483	50,6215	51,7407	20,00	60,00
sýnyfiçlid								
1 yıl ve daha az	109	23,8532	2,95906	,28343	23,2914	24,4150	16,00	28,00
2-5 arası	227	24,2423	3,11979	,20707	23,8343	24,6503	13,00	28,00
6 ve Üzeri	161	24,1925	3,18299	,25085	23,6971	24,6880	10,00	28,00
Total	497	24,1408	3,10376	,13922	23,8673	24,4144	10,00	28,00
sin.iletisim								
1 yıl ve daha az	109	34,4771	4,13117	,39569	33,6927	35,2614	26,00	40,00
2-5 arası	227	34,7533	4,00673	,26594	34,2293	35,2773	19,00	40,00
6 ve Üzeri	161	34,5839	4,15566	,32751	33,9370	35,2307	11,00	40,00
Total	497	34,6378	4,07609	,18284	34,2786	34,9971	11,00	40,00
değerlendirme								
1 yıl ve daha az	109	20,1468	2,65911	,25470	19,6419	20,6516	14,00	24,00
2-5 arası	227	20,8282	2,65268	,17606	20,4813	21,1751	12,00	24,00
6 ve Üzeri	161	20,5652	2,94912	,23242	20,1062	21,0242	8,00	24,00
Total	497	20,5936	2,76057	,12383	20,3503	20,8369	8,00	24,00

EK. 8'in devamı

**Öğretmenlerin Okul Kademelerine Göre Tüm Boyutlarda Sınıf Yönetimi
Becerilerine İlişkin Varyans Analizi (anova) testi sonuçları**

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Alanhakim					
Between Groups	,381	2	,190	,099	,905
Within Groups	946,235	494	1,915		
Total	946,616	496			
Planlama					
Between Groups	16,507	2	8,253	1,628	,197
Within Groups	2504,278	494	5,069		
Total	2520,785	496			
etkinlyön					
Between Groups	75,304	2	37,652	,934	,394
Within Groups	19924,398	494	40,333		
Total	19999,702	496			
sinfavyön					
Between Groups	37,628	2	18,814	,803	,449
Within Groups	11576,903	494	23,435		
Total	11614,531	496			
amaçdavgö					
Between Groups	2,393	2	1,196	,329	,720
Within Groups	1797,659	494	3,639		
Total	1800,052	496			
sýnyfiçlid					
Between Groups	11,784	2	5,892	,611	,543
Within Groups	4766,356	494	9,648		
Total	4778,141	496			
sin.iletisim					
Between Groups	6,313	2	3,157	,189	,828
Within Groups	8234,496	494	16,669		
Total	8240,809	496			
zamanyön					
Between Groups	5,554	2	2,777	1,214	,298
Within Groups	1130,100	494	2,288		
Total	1135,654	496			
deöerlendirme					
Between Groups	34,383	2	17,192	2,267	,105
Within Groups	3745,516	494	7,582		
Total	3779,899	496			

EK.9

**Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Eğitimlerine Göre Tüm Boyutlarda Sınıf Yönetimi
Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları**

Group Statistics

	s.y.egitimi	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
alanhakim	Evet	244	10,5902	1,44731	,09265
	Hayir	253	10,5257	1,31699	,08280
planlama	Evet	244	16,4508	2,36609	,15147
	Hayir	253	16,3834	2,14533	,13488
snfdavyön	Evet	244	38,0492	4,89032	,31307
	Hayir	253	37,2451	4,76545	,29960
zamanyön	Evet	244	10,3074	1,52341	,09753
	Hayir	253	10,1383	1,50153	,09440
amaçdavgö	Evet	244	13,6393	1,95027	,12485
	Hayir	253	13,5850	1,86384	,11718
etkinlyön	Evet	244	51,6475	6,37823	,40832
	Hayir	253	50,7312	6,30247	,39623
sýnýfiçlid	Evet	244	24,1926	3,13873	,20094
	Hayir	253	24,0909	3,07506	,19333
sin.iletisim	Evet	244	34,8689	4,13547	,26475
	Hayir	253	34,4150	4,01358	,25233
değerlendirme	Evet	244	20,7582	2,75974	,17667
	Hayir	253	20,4348	2,75751	,17336

EK.9'un devamı

**Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Eğitimlerine Göre Tüm Boyutlarda
Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin t Testi Sonuçları**

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
alanhakim	Equal variances assumed	,000	,999	,520	495	,603	,06447	,12405	-,17925	,30820
	Equal variances not assumed			,519	486,748	,604	,06447	,12426	-,17968	,30862
planlama	Equal variances assumed	2,040	,154	,333	495	,739	,06742	,20246	-,33037	,46521
	Equal variances not assumed			,332	486,301	,740	,06742	,20282	-,33109	,46593
snfdavyön	Equal variances assumed	,008	,927	1,857	495	,064	,80412	,43313	-,04687	1,65511
	Equal variances not assumed			1,856	493,096	,064	,80412	,43333	-,04728	1,65552
amaçdavgö	Equal variances assumed	,096	,757	,318	495	,751	,05436	,17109	-,28178	,39051
	Equal variances not assumed			,317	491,730	,751	,05436	,17123	-,28207	,39079
etkinlyön	Equal variances assumed	,001	,980	1,611	495	,108	,91632	,56885	-,20134	2,03397
	Equal variances not assumed			1,610	493,851	,108	,91632	,56897	-,20159	2,03422
sýnyfiçlid	Equal variances assumed	,539	,463	,365	495	,715	,10171	,27873	-,44594	,64936
	Equal variances not assumed			,365	493,409	,715	,10171	,27884	-,44614	,64957
sin.iletisim	Equal variances assumed	1,400	,237	1,242	495	,215	,45383	,36554	-,26436	1,17203
	Equal variances not assumed			1,241	492,841	,215	,45383	,36573	-,26476	1,17242
zamanlyön	Equal variances assumed	,063	,802	1,246	495	,213	,16904	,13569	-,09757	,43565
	Equal variances not assumed			1,245	493,728	,214	,16904	,13573	-,09764	,43572
deöerlendirme	Equal variances assumed	,703	,402	1,307	495	,192	,32341	,24752	-,16291	,80974
	Equal variances not assumed			1,307	494,319	,192	,32341	,24753	-,16292	,80975

KAYNAKÇA

Açıklalın, Aytaç. **Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Pegem Yayıncılık. No:14. Ankara:1994.

Ağaoğlu, Esmahan. "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, 2004.

_____. "Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular." **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Zeki Kaya.) 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2005.

Alcı, Cahit. "Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlere İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin Görüşleri: (Balıkesir İli Örneği)."Yatınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.

Altınok, Vildan. "Grup Yönetimi." **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Ömer Üre.) 1. Basım. Ankara: Mikro Yayınları, 2003.

Arı, Ramazan, Ahmet, Saban. **Sınıf Yönetimi**. Konya: Mikro Dizgi, 2000.

Arslantaş, Yılmaz. "Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri."Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.

Aydın, Ayhan. **Sınıf Yönetimi**. Anı Yayıncılık, Ankara: Eylül, 1998.

Balcı, Ali. **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**. 2. Basım. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1997.

- Baloğlu, Nuri. “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Hakkında İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri.”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 1998.
- Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi**. Geliştirilmiş 10. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık, 2003.
- Bayındır, Nida. “Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi.”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001.
- Bayrak, Coşkun ve Bahadır Erişti. “Sınıfta Grup Etkileşimi.” **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Zeki Kaya.) 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2005.
- Boldurmaz, Alpay. “İlköğretim Okullarındaki Sınıf Yönetimi Süreçlerinin Değerlendirilmesi.”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2000.
- Bursalıoğlu, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri. 11. Basım. 2000.
- Büyüköztürk, Şener. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. 6. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık, 2006.
- Çalık, Temel. “Sınıf Yönetimi Özellikleri.” **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Leyla Küçükahmet.) 4.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.
- Celep, Cevat. **Sınıf Yönetimi ve Disiplini**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.
- Çelik, Kazım. “Disiplin Oluşturma ve Kural Geliştirme.” **Etkili Sınıf Yönetimi**. (Editör: Hüseyin Kıran.) Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.

- Demir, Yılmaz. “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaşılan Problem Davranışlara Karşı baş etme Stratejileri.”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2003.
- Demirbolat, Ayşe. “Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi.” **Sınıf Yönetimi.** (Editör: Leyla Küçükahmet.) 4.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.
- Demirtaş, Hasan. “Sınıf Yönetiminin Temelleri.” **Etkili Sınıf Yönetimi.** (Editör: Hüseyin Kıran.) Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.
- Erdoğan, Salih. “Sınıf Yönetiminde Öğrenci Kontrolü Açısından Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri.”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.
- Güçlü, Nezahat. “Sınıfta İletişim.” **Sınıf Yönetimi.** (Editör: Leyla Küçükahmet.) 4.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.
- Günay, Kerem. “Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.
- Gündüz, Yüksel. “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri.”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.
- Gürsel, Musa. “Öğretin Yılı Öncesi Hazırlıklar.” **Sınıf Yönetimi.** (Editör: Zeki Kaya.) 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2005.
- Halis, İsa. “Modern Toplumda Okul ve Sınıf.” **Sınıf Yönetimi.** (Editör: Ömer Üre.) 1. Basım. Ankara: Mikro Yayınları, 2003.
- _____. “Sınıf İçi Davranışlar.” **Sınıf Yönetimi.** (Editör: Ömer Üre.) 1. Basım. Ankara: Mikro Yayınları, 2003.

- Höşgörür, Vural. “İletişim.” **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Zeki Kaya.) 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2005.
- İpek, Cemalettin. “Sınıf Ortamında Öğretmen.” **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Ömer Üre.) 1. Basım. Ankara: Mikro Yayınları, 2003.
- Karakoç, Hasan Sebai. “Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri.”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. 8. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.
- _____. **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**. 11. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
- Kısaç, İbrahim. “Öğretmen Öğrenci İletişimi.” **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Emin Karip.) 4.Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2004.
- Özden, Yüksel. “Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi.” **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Emin Karip.) 4.Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2004.
- Özkılıç, Rüçhan. “Sınıfta Zaman Yönetimi.” **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. (Editör: Leyla Küçükahmet.) Ankara: Nobel Yayınları, 2000.
- Polat, Hüseyin. “İlköğretim 1. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Eğitsel Durumlar ile İlgili Görüşleri ve Zamanı Kullanımı.”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001.

- Serin, Cavit. “Sedat Celasun İlköğretim Okulunda Sınıf Yönetimine İlişkin Uygulamalar.”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.
- Şaktanlı, Cumhuri. “Sınıfta Ders Zamanının Yönetimi.”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.
- Şeker, Aysel. “Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.
- Taş, Ali. “Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler.” **Etkili Sınıf Yönetimi.** (Editör: Hüseyin Kıran.) Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.
- Terzi, Çetin. “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi.”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2001.
- Tez Yazım Yönergesi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2000.
- Tortop, Nuri, Eyüp, İsmir ve Burhan Aykaç. **Yönetim Bilimi.** 3. Baskı. Ankara: Yargı Yayınevi, 1999.
- Türk Dil Kurumu. **Okul Sözlüğü.** 9. Baskı. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1998.
- Türnüklü, Abbas. “İlkokullarda Sınıf Yönetimi.”Yayınlanmamış Doktora Tezi, Leicester Üniversitesi, 1999.

Yalçinkaya, Münevver. “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Yönetimine İlişkin Stratejiler.” **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Ömer Üre.) 1. Basım. Ankara: Mikro Yayınları, 2003.

Yavuzer, Haluk. **Okul Çağı Çocuğu**. 10. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2004.

Yüksel, Sedat. “Sınıf Ortamında Etkili Öğretmen Davranışları.” **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Leyla Küçükahmet.) 4.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2002.