

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



ORTAOKULLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİM
BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Selahittin ÖZDEMİR

(Y1312.041040)

İşletme Ana Bilim Dalı

İşletme Yönetimi Programı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Kenan SİVRİKAYA

Şubat, 2017



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Vüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1312.041040 numaralı öğrencisi **Selahittin ÖZDEMİR**'in "ORTAOKULLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİM BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 03.01.2017 tarih ve 2017/01 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *ayrıntı* ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *Kabul* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :23/01/2017

1)Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Kenan SİVRİKAYA

2) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Güven ÖZDEMİR

3) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Faris KOCAMAN

Not: Öğrencinin Tez savunmasında **Başarılı** olması halinde bu form **imzalanacaktır**. Aksi halde geçersizdir.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Beceri Düzeylerinin incelenmesi**” adlı çalışmanın baştan sona kadar danışmanım Prof. Dr. Şükrü KARATAŞ’ın sorumluluğunda tamamladığımı, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallara uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. (15/02/2017)

Selahittin ÖZDEMİR



ÖNSÖZ

Sınıfın lideri öğretmendir. Bu yönüyle en eğitim öğretimde en etkin rol öğretmenindir. Etkili sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim süreçlerini öğretmen yönlendirir. Günümüzde öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili olma gereksiniminin artması ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarının yönetimi konusu önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan araştırmalar göstermiştir ki; öğretmenler istenmeyen davranışları yönetirken, güçlüklerle karşılaşabilmektedirler. Karşılaştıkları güçlükleri çözerken öğretmen yaklaşımları genellikle yeterli olmamakta, bu nedenle öğretmenlerin bilimsel yöntem bilgisine ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

Etkili bir öğretmen sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim sürecinin sağlıklı yürütülmesini sağlar. Eğer öğretmen sınıf yönetimi becerilerine sahip ise, öğrenme için uygun ortamı oluşturur ve sürdürür. Pozitif sınıf atmosferini oluşturabilmek için, her şeyden önce öğretmenin yeterlilik düzeyinin yüksek olması gerekir. Öğretmenler, sınıfta gerçekleştirdikleri eğitimler, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğrencilere model olurlar. Bu yönüyle sınıfın etkin yönetimi öğretmenin bilgi ve becerisinin ürünüdür. Bu çalışmada, ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmam boyunca bana desteklerini esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Kenan SİVRİKAYA başta olmak üzere öğrenimim boyunca derslerimize giren tüm hocalarıma ve yüksek lisans boyunca onları ihmal ettiğim aileme teşekkür ederim.

Subat,2017

Selahittin ÖZDEMİR

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	vii
ÇİZELGE LİSTESİ	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
1 GİRİŞ	1
1.1 Amaç	3
2 GENEL BİLGİLER.....	5
2.1 Eğitim.....	5
2.2 Yönetim	6
2.2.1 Eğitim yönetimi	6
2.3 Öğretmen	8
2.3.1 Öğretmen nitelikleri	9
2.3.1.1 Öğretmenlerin kişisel nitelikleri.....	13
2.3.1.2 Öğretmenlerin mesleki nitelikleri	14
2.4 Sınıf Yönetimi.....	15
2.4.1 Sınıf yönetim modelleri	17
2.4.1.1 Tepkisel model	17
2.4.1.2 Önlemsel model	19
2.4.1.3 Gelişimsel model.....	19
2.4.1.4 Bütünsel sınıf yönetimi modeli	20
2.4.2 Sınıf yönetiminde temel özellikler.....	20
2.4.2.1 Sınıf ortamının özellikleri	22
2.4.2.2 Sınıf yönetiminde plan program	25
2.4.2.3 Sınıf yönetiminde zaman.....	26
2.4.2.4 Sınıf yönetiminde iletişim ve etkileşim	26
2.4.2.5 Sınıf kuralları	27
2.4.2.6 Sınıf yönetiminde davranış düzenlemeleri.....	30
2.4.2.7 Öğretimi yönetmek.....	32
2.5 Öğretmenin görev ve sorumlulukları	33
2.5.1 Yardımcı ve kolaylaştırıcı olmak.....	34
2.5.2 Kararlı ve tutarlı davranmak	35
2.5.3 Demokratik davranmak.....	36
2.5.4 Model olmak	38
2.5.5 İstekli olmak	38
2.5.6 Kuralları düzenleme ve sunmak	39
2.5.7 Fiziki çevreyi düzenlemek	40
2.5.8 Aile ile iletişimi kurmak	41
2.5.9 Öğrenci bilgilerini diğer öğretmenlerle ve okul yönetimi ile paylaşmak .	43
.....	43

2.6	İlgili Araştırmalar	44
3	YÖNTEM	52
3.1	Araştırmanın Modeli	52
3.2	Evren ve Örneklem	52
3.3	Veri Toplama Araçları	52
3.3.1	Kişisel Bilgi Formu	52
3.3.2	Sınıf yönetimi becerileri ölçeği	53
3.4	Verilerin Toplanması	54
3.5	Verilerin Çözümlemesi	54
4	BULGULAR.....	55
4.1	Öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeyleri	56
4.2	Öğretmenlerin demografik bilgilerine göre sınıf yönetim becerileri	57
4.2.1	Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıf yönetim becerileri	57
4.2.2	Öğretmenlerin medeni durumlarına göre sınıf yönetim becerileri	58
4.2.3	Öğretmenlerin yaş durumlarına göre sınıf yönetim becerileri.....	59
4.2.4	Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre sınıf yönetim becerileri	60
4.2.5	Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre sınıf yönetim becerileri ..	62
4.2.6	Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre sınıf yönetim becerileri.....	64
5	TARTIŞMA.....	65
6	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	71
6.1	Sonuçlar	71
6.2	Öneriler	72
	KAYNAKLAR	73
	EKLER	77
	ÖZGEÇMİŞ.....	83

KISALTMALAR

SYÖ	:Sınıf Yönetimi Ölçeği
Akt	:Aktaran
Çev	:Çeviren
Ed	:Editör
SPSS	:(StatisticPacketsForSocialSeciencies) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
sf	:Sayfa
vd	:Ve Diğerleri



ÇİZELGE LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 4.1: Grubun Demografik Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri:.....	55
Çizelge 4.2: 1.Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğinin Toplam Puanlar ve Tüm Alt Boyutların Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	56
Çizelge 4.3: 1.Sınıf Yönetim Becerilerinin Cinsiyet Faktörüne Göre T Testi Sonuçları	57
Çizelge 4.4: 1.Sınıf Yönetim Becerilerinin Medeni Durum Faktörüne Göre T Testi Sonuçları	58
Çizelge 4.5: 1.Sınıf Yönetim Becerilerinin Yaş Durumu Faktörüne Göre ANOVA Testi Sonuçları	59
Çizelge 4.6: 1.Sınıf Yönetim Becerilerinin Kıdem Durumu Faktörüne Göre ANOVA Testi Sonuçları	60
Çizelge 4.7: Giriş ve Sonuç Etkinlikleri Scheffé Testi Sonuçları	61
Çizelge 4.8: 1.A Sınıf Yönetim Becerilerinin Mezuniyet Durumu Faktörüne Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	62
Çizelge 4.9: 1.B Sınıf Yönetim Becerilerinin Mezuniyet Durumu Faktörüne Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	63
Çizelge 4.10: 1.Sınıf Yönetim Becerilerinin Öğrenim Durumu Faktörüne Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	64

ORTAOKULLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİM BECERİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda çalışan öğretmenlerinin sınıf yönetim beceri düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaçla bu araştırmanın verileri; 2015–2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Eyüp ve Gaziosmanpaşa İlçelerinde bulunan ortaokullarda çalışan öğretmenlerden basit tesadüfi örneklem yoluyla her okuldan 1-10 arası öğretmen belirlenerek toplam 300 öğretmene uygulanan Kişisel Bilgi Formu ve Sınıf Yönetim Beceri Ölçeği (Çulha, 2014) uygulanarak elde edilmiştir.

Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 20.0 paket programında tamamlayıcı istatistik, Varyans Analizi (Anova) ve t testi teknikleriyle analiz edilmiş anlamlılık $p<,05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

Yapılan istatistik analizler sonucunda; öğretmenlerin toplam ölçek ile gelişme ve genel etkinlikler alt boyutunda yüksek düzeyde sınıf yönetim becerisine, giriş, sonuç alt boyutlarında ise ortalama üstü sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları, cinsiyet değişkenine göre grupların toplam ölçek ile giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri alt boyutlarında anlamlı farklılık ve kıdem değişkenine göre grupların giriş ve sonuç etkinliklerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer parametreler ve değişkenler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Sınıf Yönetimi, Yönetim Becerileri,*

A RESEARCH ON SECONDARY SCHOOL TEACHERS' LEVEL OF CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine secondary school teachers' level of classroom management skills. For this purpose, the data in this research has been acquired by implementation of Personal Information Form and Classroom Management Skill Questionnaire with 300 teachers chosen from schools in Eyüp and Gaziosmanpaşa İstanbul during 2015-2016 academic year, using simple random sampling method (1-10 from each school). The data has been analyzed using descriptive statistics, analysis of variance (ANOVA) and t test techniques in SPSS 20.0 package, and significance level has been identified as $p < .05$.

As a result of statistical analysis, it has been observed that teachers have a high level of classroom management skill on the total scale and with subdimensions of development and general activities; and that their skills are above average when it comes to subdimensions of introduction and conclusion. According to gender variable, statistically significant difference has been identified within groups, in terms of total scale and with subdimensions of introduction, development and conclusion activities. Seniority variable taken into account, statistically significant difference has been identified within groups, in terms of introduction and conclusion activities. No significant difference has been identified among other parameters and variables.

Keywords: *Classroom Management, Management Skills*

1 GİRİŞ

Eğitim sürecinde sınıf düzeninin sağlanması, amaçların öğrencilerle paylaşılması, onların öğrenme amaçlarını gerçekleştirme yönünde motive edilmesi ve öğrenmenin sağlanması hem öğretimsel hem de yönetsel rollerle ilişkilidir. Öğretmenin dersi planlaması, araç gereç hazırlaması, uygun yöntem ve teknikleri belirlemesi, ölçme ve değerlendirme yapması öğretimsel roller arasında sayılırken sınıfı kontrol etmesi, eğitim sürecini kontrol etmesi ve sınıf hakimiyetini sağlaması yönetsel roller olarak sayılabilir. Tüm bu roller öğretmenin sınıf yönetimine yöneliktir. Sınıfın yönetimi, eğitim öğretim amaçları doğrultusunda öğrenmenin sağlanabilmesi için gerekli planlamanın yapılması, ortamın hazırlanması, sınıftaki normların belirlenmesi, düzenin sağlanması sınıftaki tüm kaynakların etkin olarak yönetilmesi demektir. Bir başka tanıma göre sınıf yönetimi, eğitim amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için planlama, örgütlenme, eşgüdümleme, iletişim ve değerlendirme gibi işlemlere ilişkin ilke kavram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla etkinliklerin tümüdür (Türkmen, 2011). Bu tanımlardan sınıf yönetiminin yönetsel işlemlerle bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf yönetimi kavramı öğretmenin öğreticilik rolünün yanında yöneticilik rolüne de işaret etmektedir. Bir yönetim süreci olarak sınıf yöneten öğretmen, okulun amaçlarına ulaşabilmek için öğrencilerin tüm çalışmalarını izler başarılı olmaları için olanak hazırlar farklı eğitim öğretim yöntemleri kullanır. Sonuç olarak öğretmenin sınıftaki maddi kaynakların yanında öğrencinin yönetimi, zamanın yönetimi düzenin ve kuralların yönetimi uygulamaları sınıf yönetiminin unsurlarıdır (İlgar, 2005:161). Eğitim öğretimin amaçlarına ulaşılması okulun ve öğrenmenin merkezi konumundaki sınıfın yönetimiyle doğrudan ilişkilidir.

Sınıf yönetiminde lider öğretmendir. Bu yönüyle en etkin öge konumundadır. Etkili sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim süreçlerini öğretmen yönlendirir. Günümüzde öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili olma gereksiniminin artması

ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarının yönetimi konusu önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan araştırmalar göstermiştir ki; öğretmenler istenmeyen davranışları yönetirken, güçlüklerle karşılaşabilmektedirler. Karşılaştıkları güçlükleri çözerken öğretmen yaklaşımları genellikle yeterli olmamakta, bu nedenle öğretmenlerin bilimsel yöntem bilgisine ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

Sınıf yönetimi insanın yönetimi olduğundan hem sınıf ortamı hem bireyin psikolojik özellikleri hem de sınıf dışı etkenlerle ilişkili olması bazı güçlükleri beraberinde getirecektir (Taş, 2005). Öğretmen, etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmek, daha iyi bir sınıf ortamı hazırlayabilmek, öğrencilerini daha iyi tanımak, sınıfta çıkabilecek olan problemlere daha iyi çözümler geliştirebilmek için ihtiyacı olan bilgileri alır. Eğitim sisteminin asıl hedefi olan istendik kalıcı davranışların kazandırılması ancak etkili bir sınıf yönetimi ile gerçekleştirilebilir. Öğrenme büyük ölçüde okulda, öğrenci, öğretmen etkileşimi ise sınıfta gerçekleşir. Kısaca, “eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yaşam alanı” (Aydın, 2011: 53) olarak tanımlanan sınıfların yönetiminden öğretmen sorumludur. Öğretmenin sınıf yönetim tarzı öğrenci başarısında önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenin bilgi ve becerisi sınıf yönetimindeki başarısı etkileyecektir (İlgar, 2005: 161). Bu yönüyle sınıfın etkin yönetimi öğretmenin bilgi ve becerisinin ürünüdür.

Etkili bir öğretmen sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim sürecinin sağlıklı yürütülmesini sağlar. Eğer öğretmen sınıf yönetimi becerilerine sahip ise, öğrenme için uygun ortamı oluşturur ve sürdürür. Pozitif sınıf atmosferini oluşturabilmek için, her şeyden önce öğretmenin yeterlilik düzeyinin yüksek olması gerekir. Öğretmenler, sınıfta gerçekleştirdikleri eğitimler, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğrencilere model olurlar. Baloğlu (2001)'na göre 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.

Öğretmen sınıfın düzenini sağlamaktan sorumludur. Eğitim öğretim etkinliklerini planlamak yönetmek yönlendirmek, teşvik etmek ve kargaşayı

önleyerek faydalı bir eğitim öğretim ortamı sağlamakla yükümlüdür. Tüm bu uygulamalarda öğretmen gerek sınıf olarak büyük grubu gerekse daha küçük grupları yönlendirebilmeli ve çalıştırabilmelidir. Sınıftaki tüm öğrencileri tanımak hareketleri kontrol edebilmek, araç-gereçleri hazırlamak, zamanı etkin kullanmak sınıf yönetiminin bir parçasıdır. Ders ortamını bozacak her türlü fiziki ortam, öğrenci tavırları ders yönetimine bir engeldir. Tüm bunlar öğretmenin kararlı liderlik davranışlarıyla çözüm bulur. Aksi takdirde en güzel programlar en zeki öğrenciler olsa bile eğitsel amaçlara ulaşmak mümkün değildir (Şimşek, 2008: 74). Bu sebeple öğretmen sınıf yönetim becerilerine sahip olmak durumundadır. Bu araştırmada da öğretmenin sınıf yönetim becerileri konu edilmiştir.

1.1 Amaç

Bu çalışmada, ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin araştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca bireysel özellikler ile öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri arasında farklılık gösterip göstermediği sınımlanmıştır. Konunun derinlikli anlaşılması açısından bu önemlidir. Bu araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine ve mezuniyetlerine değişkenlerine göre öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesiyle çeşitli değişkenler açısından ayrıntılı olarak anlaşılmasına katkıda bulunulabileceği umulmaktadır.

Problem cümlesi “Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu çerçevede şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri nasıldır?
2. Öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri
 - ✓ Cinsiyetlerine,
 - ✓ Medeni durumlarına,
 - ✓ Yaşlarına,
 - ✓ Kıdemlerine,
 - ✓ Öğrenim durumuna,

✓ Mezuniyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Eğitim örgütleri toplumlari geleceğe hazırlayan yeni nesli yetiştirmekle görevli kurumlardır. İstenen sonuçların elde edilmesi, nitelikli öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Öğretmen niteliklerinden biri olan sınıfın yönetilmesi eğitim öğretimin başarısı için zorunludur. Bu sebeple her öğretmenin sınıf yönetim becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Bu nedenlerden ötürü konu araştırmaya değer bulunarak araştırma konusu haline getirilmiştir.



2 GENEL BİLGİLER

2.1 Eğitim

Eğitim, bireyin zihin, beden, duygu, toplumsal yetenekler, davranışlar yönüyle istenilen doğrultuya yöneltilmesi, geliştirilmesi ya da onu bir kısım amaçlara dönük yeni yetenek, davranış, bilgi kazandırmak için yapılan çalışmaların tümüdür (Akyüz, 1994: 2).

Eğitim, insanın var oluşundan itibaren bireysel ve toplumsal olarak hayatı etkileyen bir süreç olmuştur. Eğitim; bir toplumun düzeninin sağlanabilmesi ve sürdürebilmesi için gerekli bir sistemdir. Eğitim toplumun her türlü değişime uyum sağlamasının en etkin araçlarından biridir (Serter, 2008: 70).

Eğitim süreci, bireyin topluma kazandırılmasını hedefleyen meydana gelmesi istenen değişikliklerin hal, hareket ve tavırlarına da yansımaları isteyen, çok yönlü işlevsel bir süreç olarak toplumun beklentisini de karşılama sorumluluğunu üstlenmiştir (Eren, 2001: 83).

Realistlere göre eğitim, yeni kuşaklara kültürel mirası aktararak, onları toplumsal olarak uyuma hazırlama süreci iken Pragmatizme göre eğitim, kişiyi yaşantılarını inşa ederek yeniden yetiştirme sürecidir. Marksizm, eğitimi; insanı çok yönlü eğitime, doğayı denetleyerek onu değiştirecek ve üretimde bulunacak şekilde yetiştirme süreci olarak görürken Naturalizm eğitimi; kişinin doğal olgunlaşmasını artırılması ve onun bu özelliğini göstermesinin sağlanması işi olarak tanımlamaktadır (Sönmez, 1991: 41–43).

İki tanımlama arasında Marksizm insanın çok yönlü eğitime ihtiyaç duyması yönüyle eğitimi ele almış ve çok yönlü gelişimini vurgulamıştır. Naturalizm ise eğitimi insanın olgunlaşma süreci olarak ele almıştır. İnsanın olgunlaşmasının da doğal bir süreç olduğu vurgulanmıştır.

2.2 Yönetim

Yönetim, madde ve insan kaynaklarını etkin ve verimli kullanarak örgütsel hedeflere ulaşma çabalarını içeren bir süreçtir. Yönetim süreci, örgütsel amaçlara insanlar aracılığıyla ve yönetimin fonksiyonlarını kullanmak suretiyle ulaşmayı içerir. Dolayısıyla yönetim, örgütsel amaçlara planlama, örgütleme, yönetme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarını kullanarak etkili ve verimli bir biçimde ulaşmayı amaçlar (Çorbacıoğlu, 2013: 3).

Yönetim bilimcilerinin hemfikir oldukları tanıma göre yönetim, örgütün sahip olduğu madde ve insan kaynaklarını kullanarak, örgüt amacını gerçekleştirme bilim ve sanatıdır. Bir başka deyişle yönetim, 'Bir örgütte, önceden belirlenmiş işleri yapmak üzere bir araya getirilen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir' diye de tanımlanmaktadır (Türkmen, 2011: 19).

Yönetimin çeşitli alanlar için geçerli bir genel yanı vardır. Kamu yönetimi, eğitim yönetimi, sağlık yönetimi, asker yönetimi, iş yönetimi gibi çeşitli alanlar arasındaki ortak noktaları bu genel yanda toplanır. Buna karşılık böyle alanların kendilerine has özellikleri de bulunur. Bu özellikler onların özel yanlarını meydana getiri. Eğitim yönetiminin bu özellikleri arasında başta geleni arasında başta geleni sosyal politik ve etki alanı aynı derece geniş görülmesi ver böyle geniş bir alan olumlu olumsuz güçleri denkleştirecek bilimsel görüşme ve yönetimlerinin kullanılması gerekir (Bursalıoğlu, 2012: 7).

Yönetici; belli bir amaç uğruna bir araya gelen insanları hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve iş birliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunda olan kişidir (Erdoğan, 2008: 41).

2.2.1 Eğitim yönetimi

Eğitim yönetimi, yönetim biliminin bir alt dalı olarak gelişmiştir. Eğitim yönetimi yönetim biliminin bilimsel yönetim süreçlerini eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için sistem yaklaşımı içerisinde ele alır. Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak için kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletmek, geliştirmek ve yenileştirme sürecidir (Başaran, 2000: 29).

Okulu yönetmek, eğitim programının gereklerini yerine getirmektir. Eğitim programının yönetimi kapsamına, derslerin düzenlenmesi, eğitsel kollar, kutlama ve anma etkinlikleri, öğrencilere yönelik yetiştirici ve eğitici etkinlikler girer (Başaran, 2000: 141).

Okulların etkili olmaları, önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri, büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan müdürlerin etkili olmalarına bağlıdır. Okullardaki en basit etkinlikler bile rastlantıya bırakılmayacak ve özenle planlanacak kadar önemlidir. Bu durum eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklemektedir. Etkili okulla ilgili araştırmalar, okul yöneticisinin etkili okulun kritik önemdeki etkenlerden birisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca etkili okulu oluşturma ve yönetmede okul yöneticisinin bir lider olarak önemli bir yere sahip olduğu, birçok araştırmacının üzerinde anlaştığı bir konudur (Balcı, 2007: 127).

Okullardaki etkinliklerin planlanmasında belirleyici olan öğrencilerin bireysel özellikleridir. Bu özellikler eğitim etkinliklerinin yol haritasında belirleyici olmalıdır. Bu sayede her öğrenciye kendisini geliştirmesi için olanak ve fırsat sağlanmış olur.

Okul yöneticileri ve liderler okulun sosyal, siyasal, ideolojik, kültürel ve ekonomik işlevlerinin gerçekleştirilmesinde birinci derecede sorumlu kişilerdir ve okul ile toplum arasında bir katalizör görevine sahiptirler. Bu anlamda okul sisteminde yönetici ve liderlerin rol ve sorumluluklarının irdelenmesi toplumsal açık bir sistem olarak okulun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır (Boyacı, 2011: 104). Helvacı ve Aydoğan (2011: 57)'in okul müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri şunlardır:

1.Liderlik özellikleri

- Eşitlik ve adalete önem verme
- Personeliyle iyi ilişkiler kurma
- Tutarlı ve istikrarlı olma
- Anlayışlı olma
- Empati kurma
- Yol gösterici bir lider olma
- Gelişmelere açık olma,

- Öneri ve çözümler üretme,
- Sorunlara karşı duyarlı olma,
- Personelinin haklarını savunması,
- Fiziği düzgün ve bakımlı olma,
- Öğrenciye ve öğretmene nasıl davranması gerektiğini bilme

2.Görev-sorumluluk

- Sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirme,
- Mevzuata, yönetmeliklere ve kurallara uygun hareket etmesi,
- İşinde deneyimli ve alanında bilgili olma,
- Sosyal aktiviteleri en iyi şekilde organize etme gibi özellikler olduğu görülmektedir.

Yukarıda sayılan etkili okul yöneticisinin özelliklerine yönelik öğretmenlerin düşünceleri ışığında öğrenilmesi gereken bilgi ve becerinin her geçen gün arttığı çağdaş toplumda eğitim ve öğretim ancak uzman bir kurum olan okulda uzman personelle yapılabilir. Bir okulu başarılı yada başarısız kılan en önemli etkenlerden biri öğretmendir. Öğretmen öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirmelerini sağlayarak gerek kendisine gerekse toplumuna ve tabii insanlığa faydalı bilgi, beceri ve değerler üretmesini sağlayan en önemli güçtür (Özdemir ve Özcan, 2011: 146).

Bu çerçevede eğitim yönetiminde okul yöneticisi önemli bir unsur olmakla birlikte öğretmenin öğrenci üzerinde aktif etkisinin olması ve öğrenmenin sınıfta gerçekleşiyor olması öğrenme ortamından birinci derecede sorumlu olması gibi unsurlar nedeniyle eğitim sistemi içinde ayrı bir önemi vardır.

2.3 Öğretmen

Öğretmen, öğrencileri ile sürekli etkileşimde bulunan, yaptığı davranışlarla öğrencilerine yol gösteren, istenen amaçları öğrencilere kazandırmak için eğitim programlarını uygulayan, öğrencilerde kalıcı öğrenmeler sağlamak için çeşitli yöntem ve teknikleri kullanan, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamak için araç gereçleri hazırlayan, yaptığı uygulama sonuçlarını izleyen ve değerlendiren kişidir (Yaşar, 2008: 181).

Öğretmenler; ülkenin kalkınmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal yaşama hazırlanmasında, toplumun değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde önemli rol oynamaktadırlar. Öğretmenler, toplumun mimarı ve bireyleri biçimlendiren sanatkarlardır (Eskicumalı, 2002: 9).

Öğretmenler; öğretim sürecini planlayan, gerekli ortamı sağlayan, öğrencileri izleyen ve değerlendiren kişilerdir. Bu bağlamda öğretmenler, sürecin önemli bir ögesini oluşturmaktadırlar (Yaşar, Sözer ve Gültekin, 2000: 458).

Öğretmen, devletin eğitim politikasını uygulayan, uygulamadaki sonuçları ile bu politikaya yön veren ve eğitim alanında yapılan çalışmalardan yararlanan bir kişidir (Sümbül, 2003: 246).

Öğretmenlik eğitim alanı ile ilgili sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip; alandaki özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren profesyonel bir uğraşı alanıdır (Erden, 2005: 35-36). Öğretmenin niteliği onun başarısını etkileyecek bir unsur olarak düşünülebilir.

2.3.1 Öğretmen nitelikleri

Öğretmen, eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biridir. Eğitim sisteminin niteliği sistem içerisinde önemli bir role sahip olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Başka bir deyişle eğitim-öğretimin verimini artırmak ve niteliğini yükseltmek, sistem içerisinde görev alan öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasına bağlıdır. Öğretmenlerin istenen niteliklerde olması kimi yeterliklere sahip olmalarını gerektirmektedir.

Yeterlik, bir mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken özellikleri ifade etmektedir (Şişman, 2000: 9).

Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi; öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin bilinmesi, daha sonra bu yeterliklerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmen adaylarına ve görevi başındaki öğretmenlere kazandırılması ile olanaklıdır (MEB, 2006: 1).

Eğitim-öğretim sürecinde önemli bir rol üstlenen öğretmenin görev ve nitelikleri, sürekli sorgulanmakta ve geliştirilmeye çalışılmaktadır. Nitekim bu amaçla önce Yükseköğretim Kurulu (YÖK), daha sonra da Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yeterlikleri üzerine çalışmalar yapmış ve bunun sonucunda öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler belirlenmiştir. YÖK tarafından öğretmen yeterlikleri dört başlık altında belirlenmiştir (YÖK, 1998):

1. Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler
2. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler
 - Planlama
 - Öğretim süreci
 - Sınıf yönetimi
 - İletişim
3. Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutmaya ilişkin yeterlikler
4. Diğer mesleki yeterlikler

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen yeterlikleri ise şöyle belirlenmiştir (MEB, 2006: 11):

Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim: Öğretmen, öğrencileri birey olarak görür ve öğrencilere değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır. Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge vb.) izleyerek bunlara uygun davranır,

Öğrenciyi Tanıma: Öğretmen; öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve gereksinimlerini bilir; geldiği ailenin ve çevrenin sosyal-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır.

Öğretme ve Öğrenme Süreci: Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerini planlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar.

Öğrenmeyi ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme: Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır; sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve diğer öğretmenlerle paylaşır.

Okul, Aile ve Toplum İlişkileri: Öğretmen, okulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyal-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu, eğitim sürecine ve okulun gelişimi ile ilgili çalışmalara katılmaları yönünde teşvik eder.

Program ve İçerik Bilgisi: Öğretmen, Türk Milli Eğitim Sistemi'nin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular.

Bu yeterliklerin alt yeterlikleri bulunmakta, ayrıca her alt yeterliğe ulaşıldığını gösteren performans göstergeleri yer almaktadır. Her alanın alt yeterlikleri şöyle sıralanmaktadır (MEB, 2006: 13):

Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme
- Öğrencilerin, Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma
- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme
- Öz Değerlendirme Yapma
- Kişisel Gelişimi Sağlama
- Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama
- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama
- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme

Öğrenciyi Tanıma

- Gelişim Özelliklerini Tanıma
- İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma
- Öğrenciye Değer Verme

- Öğrenciye Rehberlik Etme Öğretme ve Öğrenme Süreci
- Dersi Planlama
- Materyal Hazırlama
- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme
- Ders Dışı Etkinlikler Düzenleme
- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme
- Zaman Yönetimi
- Davranış Yönetimi

Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme
- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme
- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama
- Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme Okul,

Aile ve Toplum İlişkileri

- Çevreyi Tanıma
- Çevre Olanaklarından Yararlanma
- Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme
- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık
- Aile Katılımı ve İş Birliği Sağlama Program ve İçerik Bilgisi
- Türk Milli Eğitimi'nin Amaçları ve İlkeleri
- Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi
- Özel Alan Öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme

Öğretmenlerden belirtilen tüm bu alanlarda istenen yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu yeterliklerden genel kültür ve alan bilgisinin önemi göz ardı edilemez. Ancak öğretmenlik meslek bilgisi, öğretmen olmanın temel

koşuludur. Öğretmenler, hangi basamakta görev alırlarsa alsınlar bu yeterliklere sahip olmak durumdadırlar.

2.3.1.1 Öğretmenlerin kişisel nitelikleri

Öğretmenin sahip olduğu kişisel nitelikler, çocukların kişilik gelişiminin yanı sıra onların okula ve derse yönelik tutumlarını etkilemektedir. Olumsuz kişilik özelliklerine sahip olan bir öğretmen, çocuğun bir dersten ya da tümüyle okuldan uzaklaşmasına ve akademik yönden başarısız olmasına neden olabilmektedir. Öğretmenin kişisel niteliklerinin çocuk üzerinde bu derece önemli etkilere sahip olmasına karşın bu niteliklerin eğitimle değiştirilmesi oldukça zordur. Çünkü bu niteliklerin büyük bir kısmı, öğretmenin kişiliğinden kaynaklanmaktadır (Erden, 2005: 39). Bir öğretmenin en iyi şekilde görevini yapabilmesi onun kişisel ve mesleki niteliklerine bağlıdır.

İyi bir öğretmenin özellikleri gerek sınıfta gerekse sınıf dışında yapılması gereken tüm etkinlikleri en iyi şekilde planlamasıyla başlar. Bu etkinlikleri en doğru şekilde uygulaması ve değerlendirmesi öğrenciye geri bildirim vermesiyle devam eder. Eğitim öğretim faaliyetlerinde bireysel özellikleri dikkate alarak gerektiğinde tekrar, gerektiğinde ek süre engelinden dolayı ek yardım ya da desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere ek süre ayırır veya destek hizmeti verir. Nitelikli bir öğretmen sınıf etkinlikleri dışında okul yönetimi, meslektaşları ve çevre ile iletişim temelli ilişkilerini başarılı şekilde sürdürür. Öğrencilerine yol gösterici, gerektiğinde bir yönetici, gerekirse arkadaştır. Alan bilgisine sahiptir. Genel kültür ve pedagojik formasyon bilgisiyle mesleğini en doğru şekilde icra eden kişidir (Sarı, 2005: 72).

Bu yönleriyle öğretmen çok yönlü kimliğiyle hem öğrencilerine, hem meslektaşlarına hem de çevreye örnektir. Sahip olduğu nitelikler onu mesleki başarıya götürür. Mesleğini daha kolay icra etmesini ve öğrencilerine daha faydalı olmasını sağlar.

Yapılan kimi araştırmalardan elde edilen bulgular, öğretmenin kişiliğinin sınıfta en önemli değişken olduğunu ortaya koymuştur. Kişilik bakımından yeterli olan bir öğretmen, çocukları olumlu yönde etkilerken kişilik bakımından yetersiz olan bir öğretmen ise çocukları okuldan, öğretmenden ve öğrenmeden soğutmaktadır (Gürkan, 2001: 31). Öğretmenin kişiliği üzerine yapılan

araştırmalarda kabul edilen genel olgu, etkili bir öğretmenin kişisel niteliklerinin kültür ve değerlerindeki tüm nitelikleri içermesidir (Sümbül, 2003: 247).

İyi bir eğitimci, öğrencilerini özgür olmak, belli bir fikre sahip olmak, sosyal yapıyı tanımak ve yenilikçi ve atılımcı bir birey olarak hayata hazırlayabilmelidir. Birçok eğitimci eğitimin yukarıda sayılan amaçlarını gerçekleştirmek gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak Bunların tamamını en önemli olarak görülmemiştir. Bunun yerine bir veya birkaç konuda yoğunlaşırmıştır(Muşta, 2005: 83).

Oysaki eğitim programlarının, öğrencilerin ilgi ve yetenek farklılıklarını dikkate alması, içinde bulunduğumuz bilgi çağının gerekliliklerine cevap verebilmesi, birey ve toplum ihtiyaçlarını ilişkilendirebilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda eğitim programlarının; amaçlar, içerik, eğitim ve sınama durumlarını kapsayacak şekilde çağın gereklerine uygun ve esnek bir yapıda düzenlenmesi, eğitim sürecinden istenilen sonuçların alınmasında etkili olmaktadır. Eğitim programlarında yer alacak amaçların, ulaşılabilir olması, açık, sade ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi, lme ve değerlendirmeye kaynaklık edecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Daha sonra amaçlar doğrultusunda belirlenen içerik öğrencilerin özelliklerine uygun, bireysel farklılıkları dikkate alan, eleştirel düşünmeyi sağlayan, bireyi her yönüyle geliştiren nitelikte tasarlanmalıdır(Kaya, 2011: 13).

2.3.1.2 Öğretmenlerin mesleki nitelikleri

Öğretmenlerin eğitim-ğretim etkinliklerinde verimi artırmak, öğrencilerle etkili iletişim kurmak, daha nitelikli insan gücü yetiştirmek için kimi kişisel niteliklerin yanı sıra mesleki yeterlik ve niteliklere de sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenin sahip olması gereken bu mesleki nitelikler, kişisel niteliklerin aksine eğitim yoluyla kazandırılabilir ve geliştirilebilir.

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki nitelikler şöyle sıralanabilir (Demirel 2004: 176; Gürkan 2001: 33-34):

- Öğretim etkinliklerini planlama
- Öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma

- Etkili iletişim kurma
- Sınıf yönetimi
- Zamanı etkili kullanma
- Öğrenmeyi değerlendirme
- Rehberlik yapma

Sınıf yönetimi öğrencilerin, kaynakların ve ortamın yönetimidir. Öğrenme ortamının düzenlenmesi, kuralların işletilmesi, süreçleri oluşturma ve gereği gibi kullanma, sınıf yönetimi olarak adlandırılır. Öğrenme ve deneme engellerinin en aza indirilmesi, kaynakların en iyi şekilde kullanılması, katılımlı ve uygulamalı etkinliklerin gerçekleştirilmesi, iyi bir sınıf yönetimi için gereklidir (Başar, 2008: 4).

Lider bir öğretmen öğrencisiyle, öğrenci velisiyle, okul yönetimiyle, çevresel yapı ile karşılıklı etkileşimde başarılı olan kişidir. Bu yönüyle etkili öğretmeni liderlik özellikleri açısından araştırmacılar belli niteliklere sahip olunması gerektiğini özellikle belirtmektedirler. Lider öğretmenin özellikleri sınıf hakimiyeti sağlama, öğrencileri etkileme, öğrenmeye yönelik onları güdüleme güven veren bir kişiliğe sahip olma ve alanında uzman olma gibi nitelikleri de kapsamaktadır.

2.4 Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi aynı zamanda sistematik olarak kaynakları örgütleme, çevreyi etkili biçimde düzenleme, öğrenci gelişimini gözlemleme, öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme gibi unsurları etkili bir biçimde koordine edebilme olarak da tanımlanabilir (Terzi, 2002: 1). Öğretmenin önemli görevlerinden biri, öğretim süresince dersin akışını sürdürerek, konu dışına çıkmadan dersin yönetimini sağlamaktır. Sınıf yönetimini etkili gerçekleştirmesi için öğretmenin etkinlikleri akıcı bir biçimde uygulama, dersi dengeli yürütme ve grup bütünlüğünü sağlama becerilerine sahip olması gerekir (Celep, 2004: 118-119).

Sınıfın yönetimi, eğitim öğretim amaçları doğrultusunda öğrenmenin sağlanabilmesi için gerekli planlamanın yapılması, ortamın hazırlanması, sınıftaki normların belirlenmesi, düzenin sağlanması sınıftaki tüm kaynakların

etkin olarak yönetilmesi demektir. Bir başka tanıma göre sınıf yönetimi, eğitim amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim ve değerlendirme gibi işlemlere ilişkin ilke kavram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla ile etkinliklerin tümüdür (Türkmen, 2011). Bu tanımlardan sınıf yönetiminin yönetsel işlevlerle bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf yönetimi aynı zamanda eğitsel hazırlık yapmayı gerektirir. Bu hazırlıklar, fiziksel düzenlemeleri ve plan-program yapmayı kapsar. Fiziksel hazırlıklar eğitim öğretimin için sınıfın düzenlenmesidir. Fiziksel düzenlemeler arasında sınıfın öğrencinin sağlıklı ve rahat olmasına imkan verecek şekilde düzenlenmesi, mekânın uygunluğu, mekan öğrenci sayısı uygunluğu, eğitsel araçların belirlenmesi, sıcaklık-ışık-gürültüsüzlük-renk-temizlik-estetik ihtiyaçlarının sağlanması, yerleşim ve işleyiş düzeni sayılabilir. Bunun amacı eğitim öğretimin amaçlarına ulaşması için ortam hazırlamaktır (Başar, 2008: 4).

Fiziki mekanın düzenlenmesi her şeyden önce insan sağlığı açısından önemlidir. Çünkü gerek güvenlik tedbirlerinin alınmış olması gerekse sağlığı etkileyebilecek olumsuzlukların giderilmesi koşuluyla eğitim öğretimin verimli bir şekilde sürdürülebilir.

Eğitim sürecinde sınıf düzeninin sağlanması, amaçların öğrencilerle paylaşılması, onların öğrenme amaçlarını gerçekleştirmeleri yönünde motive edilmesi ve öğrenmenin sağlanması hem yönetsel hem de eğitsel rollerle ilişkilidir. Bu roller sınıf yönetimine yöneliktir.

Eğitsel hazırlıklar ise, öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer ilgililerce, iş birliği ve eş güdüm gözetilerek gerçekleştirilir. Plan-program hazırlıkları işin başıdır. Eğitsel amaçların çözümlenmesiyle ulaşılan hedefler esas alınarak, bu hedeflere götürücü bir planın yapılması, günlük plan (ders planı) olarak ayrıntılı bir biçimde programa dönüştürülmesi işlerinin yönetimi de sınıf yönetiminin alanlarındandır (Başar, 2008: 5).

Sınıf yönetimi kavramı öğretmenin öğreticilik rolünün yanında yöneticilik rolüne de işaret etmektedir. Bir yönetim süreci olarak sınıf yöneten öğretmen, okulun amaçlarına ulaşabilmek için öğrencilerin tüm çalışmalarını izler başarılı olmaları için olanak hazırlar farklı eğitim öğretim yöntemleri kullanır.

Sonuç olarak öğretmenin sınıftaki maddi kaynakların yanında öğrencinin yönetimi, zamanın yönetimi düzenin ve kuralların yönetimi uygulamaları sınıf yönetiminin unsurlarıdır (İlgar, 2005:161). Eğitim öğretimin amaçlarına ulaşılması okulun ve öğrenmenin merkezi konumundaki sınıfın yönetimiyle doğrudan ilişkilidir.

Sınıf yönetiminde lider öğretmendir. Bu yönüyle en etkin öge konumundadır. Etkili sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim süreçlerini öğretmen yönlendirir. Günümüzde öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili olma gereksiniminin artması ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarının yönetimi konusu önemli bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan araştırmalar göstermiştir ki; öğretmenler istenmeyen davranışları yönetirken, güçlüklerle karşılaşabilmektedirler. Karşılaştıkları güçlükleri çözerken öğretmen yaklaşımları genellikle yeterli olmamakta, bu nedenle öğretmenlerin bilimsel yöntem bilgisine ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

2.4.1 Sınıf yönetim modelleri

Sınıf yönetimi uygulamalarında amaçlara ve duruma göre değişik modellerden yararlanmak gerekir. Model kullanımı, bir modelin belli bir durum için izlenmesi şeklinde olabileceği gibi, durumun değişik aşamaları için farklı modellerden yararlanma şeklinde de olabilir. (Başar, 2008: 5).

Sınıf yönetiminde öğretmenler tarafından benimsenen farklı sınıf yönetimi modellerinden söz edilebilir. Öğretmen, bu modellerden birini esas alabilir ya da ihtiyaç duyulması halinde, yapılan etkinliklerin niteliğine göre farklı modellerden yararlanabilir. Modellerin seçiminde ve kullanımında, yapılan etkinliklerin amaçları, eğitim-öğretim ortamının koşulları ve öğrencilerin gereksinimleri esas alınmalıdır (Demirtaş, 2012: 19).

2.4.1.1 Tepkisel model

Sınıf yönetiminin en eski olduğu kadar, gerektiğinde kullanılması en yararlı olan, vazgeçilemez modellerinden biri tepkisel modeldir. Bu modelde bir durumu, oluşumu veya davranışı gerçekleştirmek veya önlemek için tepki gösterilmesi söz konusudur. Genellikle ödül veya ceza istenen bir durumu kazandırmak için uygulanır. Ceza yerine daha olumlu olabilecek teknikler tavsiye edilir. Esas olan amaca ulaşmak için doğru tepkiler (Başar, 2008: 5).

Sınıf yönetiminde uygulanan klasik model olarak tanımlanabilir. Modelin işleyişi istenmeyen sonuç-tepki şeklindedir. Sınıfta düzen sağlamak için ağırlıklı olarak ödül-ceza sistemi kullanılmaktadır. Öğretmenin yönelimi gruptan çok bireye ve onun davranışınadır. Bu modeli kullanan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin zayıf olduğu söylenebilir (Demirtaş, 2012: 18-19).

Çelik (2003)'e göre geleneksel sınıf yönetiminde asıl amaç düzeni korumaktır. Risklidir çünkü bu yaklaşımda öğretmen, en küçük istenmeyen davranışta bile hoşgörülü değildir, her an öğretimi kesebilir. Öğretmen için, düzenin bozulması, dersin kesintiye uğratılmasından daha önemlidir. Yani öğrenci düzene feda edilir.

Ceza, bir davranışı, ilerde o davranışın yapılma olasılığını azaltıcı bir durumun izlemesi sürecidir. Birinci tip ceza, davranışı izleyen durumda bir itici uyarının ortaya çıkmasına bağlı olarak, davranışın ilerde yapılma olasılığının azalmasıdır. Pekiştirme gibi ceza da bireysellik gösterir. Bazı bireyler üzerinde çok etkili olan bazı itici uyarılar, başka bireylerde hiç etki yapmayabilir ya da pekiştireç etkisi yapabilir. Dolayısıyla, 'bu kişide hiçbir ceza etkili olmuyor' şeklinde bir açıklamayı kabul etmek olanaksızdır. Böyle bir durum göstermektedir ki, o kişiyi cezalandırmak üzere yapılan uygulamaların hiç biri, o kişi için yeterince itici uyarın özelliği taşımamaktadır. Örneğin, zayıf not bazı öğrencilerin haylazlığını azaltmakta çok etkili olurken, bazı öğrenciler üzerinde hiçbir etki yapmadığı gözlenebilir. İkinci tip ceza, yapılan davranıştan sonra hoş giden bir uyarının yitirilmesine bağlı olarak davranışın ilerde gerçekleşme olasılığının azalması sürecidir (Batu ve Kırcaali İftar, 2011: 115).

Etkili bir öğretmen sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim sürecinin sağlıklı yürütülmesini sağlar. Eğer öğretmen sınıf yönetimi becerilerine sahip ise, öğrenme için uygun ortamı oluşturur ve sürdürür. Pozitif sınıf atmosferini oluşturabilmek için, her şeyden önce öğretmenin yeterlilik düzeyinin yüksek olması gerekir. Öğretmenler, sınıfta gerçekleştirdikleri eğitimler, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğrencilere model olurlar.

Baloğlu (2001)'na göre 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.

2.4.1.2 Önlemsel model

Eğitim sürecindeki düzenlemeler, önceden planlanarak, olasılıklar gözetilip önlemleri alınması durumu önlemsel modele örnek olarak verilebilir. Olumsuz bir davranış oluşmadan önlemini almayı içerir bu sayede tepkisel modele, onun getireceği ek zaman ve kaynak yüklerine gerek kalmayacaktır (Başar, 2008: 6).

Hata yapmama anlayışına dayanır. Bu model, gelecekte meydana gelebilecek istenmeyen davranışların kestirilmesi ve gerekli önlemlerin alınmasına dayalı bir modeldir. Önlemsel model, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleyecek belli düzenlemeler getirir. Bu model sınıfı kültürel sosyalleşme sürecinin yaşandığı bir yer olarak görür. Model, sınıfta istenmeyen davranışları önleyen bir sosyal sistem oluşturmaya çalışır. Önlemsel modelin felsefesinde sorunun tespit edilmesi önemli değildir. Önemli olan nokta, sorun ortaya çıkmadan önce önlenmesidir. Model, bireyden çok gruba yöneliktir (Çelik, 2003: 9).

Öğretmen sınıfın düzenini sağlamaktan sorumludur. Eğitim öğretim etkinliklerini planlamak yönetmek yönlendirmek, teşvik etmek ve kargaşayı önleyerek faydalı bir eğitim öğretim ortamı sağlamakla yükümlüdür.

2.4.1.3 Gelişimsel model

Öğrencilerin fiziksel, deneyimsel, duygusal gelişim özelliklerinin gözetildiği, eğitsel etkinliklerin bunlara göre planlanıp gerçekleştirildiği model, gelişimsel modeldir. Öğrenci gelişiminin çeşitli aşamalarında gözlemlenebilecek olan kişisel özelliklerin gözetilerek eğitsel yaşamın düzenlenmesi, öğrenci direncinin yerine yardım ve isteğini koyacağından, çok sık kullanılması önerilen bir modeldir. Modelin kullanımı, öğretmenin öğrenci gelişim süreçlerini ve özelliklerini bilmesine olduğu kadar, öğrencilerin her birini tanımaya da bağlıdır (Başar, 2008: 6).

Gelişimsel yaklaşım dört basamaktan oluşur. Onuncu yaşa kadar süren birinci basamakta çocuklar nasıl öğrenci olunacağını öğrenirler. Bu basamakta öğretmen, sınıf yönetimi konusunda çok zaman ve çaba harcamak zorundadır. On-on iki yaşlarını kapsayan ikinci basamakta öğrenciler, sınıf düzenine

uymaya gayret eder, öğretmenini üzmemek istemezler. Bu açıdan sınıf yönetimine verilen ağırlık bir önceki basamağa göre azalır. Üçüncü basamak, ilköğretimin ikinci devresine denk düşen on iki-on beş yaşlarını kapsar. Bu dönemde öğrenciler karmaşık duygular yaşarlar. Sınıfın yönetim kurallarını sorgulamaya çalışırlar. Kendini gösterme eğilimleri artar. Dördüncü basamak lise yıllarını kapsar. Zihinsel gelişimi ve sosyalleşme süreci hızlıdır (Sarıtaş, 2000: 53).

2.4.1.4 Bütünsel sınıf yönetimi modeli

Önlemsel ve gelişimsel modelin özelliklerine öncelik vermeyi ve gerektiğinde tepkisel modeli kullanmayı da içerir. Her modelin kendisine göre olumlu-olumsuz yanları vardır. Bu model duruma göre hareket etmek gerektiğini belirtmektedir (Başar, 2008: 6).

Bu sınıf yönetimi modeli ilk üç modelin bir sentezi olarak görülebilir. Bu modelde önlemsel sınıf yönetimine yer verme, bireye olduğu kadar gruba da yönelme ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırma eğilimi vardır. Öğrencilerin gelişimsel özellikleri de dikkate alınır. Dolayısıyla bu model sistem model olarak da tanımlanabilir (Çelik, 2003: 10).

Tüm bu uygulamalarda öğretmen gerek sınıf olarak büyük grubu gerekse daha küçük grupları yönlendirebilmeli ve çalıştırabilmelidir. Sınıftaki tüm öğrencileri tanımak hareketleri kontrol edebilmek, araç-gereçleri hazırlamak, zamanı etkin kullanmak sınıf yönetiminin bir parçasıdır. Ders ortamını bozacak her türlü fiziki ortam, öğrenci tavırları ders yönetimine bir engeldir. Tüm bunlar öğretmenin kararlı liderlik davranışlarıyla çözüm bulur. Aksi takdirde en güzel programlar en zeki öğrenciler olsa bile eğitsel amaçlara ulaşmak mümkün değildir (Şimşek, 2008: 74). Bu sebeple öğretmen sınıf yönetim becerilerine sahip olmak durumundadır.

2.4.2 Sınıf yönetiminde temel özellikler

Sınıf yönetimi, yalnızca öğrenci davranışının oluşturulmasına değil, öğrencinin davranışları anlama ve yönlendirme yolları geliştirmesine de hizmet etmelidir. (Başar, 2008: 6).

Öğretmenin yönetim tanımına giren birden fazla görevi vardır ve bu görevlerin en başta geleni eğitim ve öğretime uygun ortamı sağlayıcı tedbirleri almak, yani

dersini etkili ve verimli bir biçimde işleyebileceği ortamı oluşturmaktır (İlgar, 2005, 161).

Öğretmen, etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmek, daha iyi bir sınıf ortamı hazırlayabilmek, öğrencilerini daha iyi tanımak, sınıfta çıkabilecek olan problemlere daha iyi çözümler geliştirebilmek için ihtiyacı olan bilgileri alır. Eğitim sisteminin asıl hedefi olan istendik kalıcı davranışların kazandırılması ancak etkili bir sınıf yönetimi ile gerçekleştirilebilir. Öğrenme büyük ölçüde okulda, öğrenci, öğretmen etkileşimi ise sınıfta gerçekleşir. Kısaca, “eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yaşam alanı” (Aydın, 2011: 53) olarak tanımlanan sınıfların yönetiminden öğretmen sorumludur. Öğretmenin sınıf yönetim tarzı öğrenci başarısında önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenin bilgi ve becerisi sınıf yönetimindeki başarısı etkileyecektir (İlgar, 2005: 161). Bu yönüyle sınıfın etkin yönetimi öğretmenin bilgi ve becerisinin ürünüdür.

Toprakçı (2008) sınıf yönetimini etkileyen faktörleri; sınıf içi ve sınıf dışı faktörler olarak iki bölümde incelemiştir. Sınıf dışı faktörleri temel etmenler ve yan etmenler olarak, sınıf içi faktörleri ise; sınıfın fiziksel yeterliliği ile ilgili faktörler ve sınıf yönetimini etkileyen öğretmen, öğrenci, sınıf yöneticisi yeterlikleri olarak sınıflandırmıştır.

Türkmen (2011)’e göre de sınıf yönetimini etkileyen etmenleri sınıf içi ve sınıf dışı etmenler olmak üzere iki boyutta ele almak mümkündür. Buna göre sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi etmenler şu şekilde sıralanabilir:

Öğrenci özellikleri; öğrencilerin gelişim düzeyleri, sosyal ve kültürel geçmişleri, psikolojik yapısı, başarı durumları bu kapsamda ele alınabilir. Öğretmen özellikleri; öğretmenlerin mesleki tutumları, yeterlilikleri, amaçları, sosyal ve psikolojik özellikleri, yönetim anlayışları, kullanılan öğretim yöntemleri, sağlık durumu gibi unsurlar bu boyutta sayılabilir.

Sınıfın fiziksel özellikleri; oturma düzeni, aydınlanma temizlik, estetik görünüm, öğrenci sayısı, gürültü gibi etmenler bu kapsamda sayılabilir. Sınıf yönetiminin etkileyen sınıf dışı etmenler sınıf içi etmenler üzerinde etkili olup daha kapsamlıdır.

Sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı etmenler de şu şekilde sıralanabilir (Türkmen, 2011):

Genel Yönetim ve Merkez Örgüt: Ülkenin siyasal, sosyal ve ekonomik yönelimleri ile eğitim sisteminin örgüt ve yönetim yapısı öğretmenlerin sınıf yönetimi etkinliklerine önemli ölçüde yöne veren unsurlardır.

Okul Yönetimi: Okul kültürü, okulda egemen olan yönetim anlayışı, okul yöneticisinin tutum ve davranışları, fiziksel özellikleri, eğitimsel ve sosyal olanaklar gibi özellikler sınıf yönetimini doğrudan etkiler.

Aile: Sosyal, ekonomik kültürel özellikler, aile büyüklüğü, aile içi ilişkiler, ailelerin öğretmene ve okula yönelik tutumları, öğretmen-aile işbirliği gibi etmenler sıralanabilir.

Çevre: Okulun dolayısıyla sınıfın içinde bulunduğu çevrenin sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri, okulun çevresinde bulunan toplumsal kurumlar, baskı grupları, akran grupları gibi unsurlar sınıfta gerçekleşen yönetsel etkinlikler üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu söylenebilir.

2.4.2.1 Sınıf ortamının özellikleri

Benzer hazır bulunuşluk düzeyindeki öğrencilerin oluşturduğu sınıf, genel ve ortak özellikler taşır. Bu ortak özelliklerden birisi çok boyutludur. Farklı yaşama biçimlerine sahip öğrenciler, bu yaşama biçimlerinin davranışlarını sınıfa taşırlar (Başar, 2008: 32).

Sınıf ortamı farklı unsurlara göre farklı etkilere sahiptir. Fiziksel ortam nasıl bir öğrenciyi etkileyebiliyorsa psikolojik ortamda öğrencileri etkileyebilmektedir.

Fiziksel ortamın etkileri

Fiziksel ortam, eğitsel amaçlar için gerekli araçlardan ve bunların düzenlenişinden oluşur. Araç-amaç ilişkisi nedeniyle fiziksel ortam, eğitimin sürekli, etkileyici değişkenidir. Uygun davranışlar, uygun ortam ve araçlar ister. Öğrenme güdüsü ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesi, ortama bağlıdır. Öğrenme-öğretme ilişkileri üzerinde, ortam ve onun bir ögesi olan fiziksel özellikler ile bunların düzenlenmesi etkilidir. Her fiziksel özellik, eğitsel amaçlar için destek veya engel oluşturabilir (Başar, 2008: 33).

Etkili bir sınıf düzenlemesi aynı zamanda sınıf yönetimi için de şarttır. Çünkü fizikî düzenlemesi iyi yapılmış bir sınıfta öğrenci ve öğretmen dikkatini bozan olası unsurlar ortadan kaldırılmış ve öğrencilerin birbirlerini rahatsız etme

ihtimalleri en alt seviyeye indirilmiştir. Sınıf düzenlemeleri yapılırken öğrenci masa ve sıraları, sınıf kapı ve pencereleri, küçük grup çalışma alanları ve öğretmen masası göz önünde tutulmalıdır. Öğrenci sıraları arasında yeterli boşluğun bırakılması, ihtiyaç halinde kolayca öğrenciye ulaşma imkânı sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Öğrencilerin oturma düzeni yapılırken ekstra dikkat gerektiren, öğrencilerin öğretmen masasına yakın oturtulması önem taşımaktadır. Sınıfın istenilen nitelikte olmaması sınıf etkileşimini olumsuz yönde etkiler ve problem davranışların meydana gelmesine yol açar (Öztürk, 2009: 156)

Sıra, masa, dolap, aralıklar, öğrenci dizilimi gibi fiziksel engeller, sınıftakiler arasında psikolojik engel de oluşturur, sınıf içi iletişim ve etkileşimi değiştirir. Fiziksel olanaklar ile ders süreci içinde bunlarda oluşacak değişimler, sınıftakilerin davranışlarını da değiştirir. Fiziksel Ortamın Değişkenleri şunlardır (Başar, 2008: 33-36):

- Sayı
- Işık
- Isı
- Renk
- Gürültü
- Temizlik
- Görünüm (Estetik)

Sayı: Öğrenci sayısı sınıfın büyüklüğüyle oransal olmalıdır. Öğrencilerin yaşları da sayının belirleyicilerinden biridir. Küçük yaşlarda öğrenci sayısı az tutulmalıdır. Sayı, öğretmen ve öğrencilerin, sürekli iletişim ve etkileşimini engellemeyecek miktarda olmalıdır. Sayı çoğaldığında, öğrenciler, grupta ortak iletişim yerine, yanındakilerle iletişimi seçip “sınıf” bütünlüğünden kopabilirler (Başar, 2008: 35).

Öncelikle, sınıftaki grup sayısı arttıkça, öğretmenlerin bu gruplara ayırdıkları zaman doğal olarak azalmaktadır. Öğretmenler, sınıflarındaki öğrencilerin nicelik ve niteliklerini göz önünde bulundurarak, ideal grup sayılarını ve onlara ayıracakları zamanı, gruplandırmadan önce belirlemelidir (Şimşek, 2008: 74).

Işık: Yeterli ışık, görme ve okuma rahatlığı sağlar. Yetersiz ışık ise gözü yorar, dikkati dağıtır, sinirlilik ve konsantrasyon düşüklüğü yapar. Okul mimarisinde, fiziksel sınıf özelliklerine ilişkin rakamlar önerilmiştir, bu öneriler, Milli Eğitim Bakanlığınca, bazı okullarda izlenmektedir. Sınıfta doğal ışıktan yararlanmak için gerekenler yapılmalı, yapay ışıklar, zorunlu durumlarda kullanılmalıdır.

Sıcaklık: Öğrencilerin, üşümeden, terlemeden oturabilecekleri, gevşemeden iş görebilecekleri, yaklaşık 18-20 derece sıcaklığın, sınıf için ideal olduğu söylenebilir. Sınıftaki her öğrencinin, 36,5 derece sıcaklıkta birer soba olduğu unutulmamalıdır. Fiziksel etkinliklerin çoğaldığı durumlarda ısıyı azaltan, azaldığı durumlarda çoğaltan otomatik düzenlemeler iyidir. Isıda nem, mevsim, öğrencinin giyimi, sınıfın fiziksel koşulları da gözetilmelidir.

Renk: Renkler, fiziksel ve davranışsal durumlarımızı etkiler. Farklı renklerde, kan basıncımız, nefes alıp verişimiz, kaslarımızın etkinliği farklılaşmaktadır. Açık mavi renk gevşetici ve rahatlatıcı, koyu mavi uyarıcı, kırmızı kışkırtıcı, heyecan verici, gerilim yaratıcı, açık sarı ve portakal renkleri uyarıcı olabilmektedir. Sınıf içi renkler için, dokuzuncu sınıfa kadar, sıcak renklerden sarı, pembe, şeftali rengi, daha sonraki yıllar için mavi ve mavi-yeşil tonlar önerilmektedir. Elbette bir sınıftaki her şeyin renginin aynı olması düşünülmemelidir. Duvar ve eşyaların renkleri, onların farklılığını belirtecek şekilde, uyumlu tonlardan seçilmelidir.

Gürültü: Gürültü, rahatsız eder, işitmeyi engeller, dikkati dağıtır, fiziksel ve ruhsal sağlığı olumsuz etkiler. Sınıf dışından gelebilecek gürültü, okul yapımı sırasında düşünülmelidir; ama bu yapılamamışsa, azaltılması için gerekenler yapılmalıdır. Sınıf kuralları açısından da gürültü önemlidir. Sınıfta gürültünün olması sınıf yönetimini zorlaştırır. Zaman kaybına yol açar, öğretmeni yorar, öğrenmeyi güçleştirir.

Temizlik: Sağlığın ana ögesi olan temizlik alışkanlıklarının kazandırılıp pekiştirilebilmesi için, sınıf içi ve çevresinin temiz olması gerekir. Yerler, duvarlar, eşyalar, hava sürekli temiz tutulmalı, öğrenciler sınıfa temiz gelmeli, çalışmalar sonunda oluşan kirlilik giderilmelidir.

Görünüm (Estetik): Sınıf ve eşya ölçülerinin, duvar ve eşya renklerinin uyumlu, duvar ve eşyaların boyalı, pencerelerin geniş, mobilyaların çekici, halı,

perde, örtü ve çiçeklerin albenili olması, sınıf görünümünün olumlu etkilerinden yararlanmayı sağlar.

2.4.2.2 Sınıf yönetiminde plan program

Eğitimde planlama, öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli bir şekilde nasıl öğretileceğinin ortaya konulmasıdır (Çalık, 2009: 6).

Öğrenme kuramını, konu alanını, program geliştirmeyi, öğrenci gelişimini bilir. Öğrencilerin yaşantıları ile program amaçları arasında etkili bir köprü kurabilmeyi, öğrenci ilgi ve gereksinimleriyle toplum kaynaklarını dikkate almayı, bu bilgilerden plânlamada nasıl yararlanabileceğini bilir. Öğretim süreci ne kadar iyi planlanırsa öğrenciler o kadar etkili ve kolay öğrenirler. Plan yapmak, aynı zamanda öğretmenin derse hazırlıklı gelmesini ve güven içerisinde ders yapmasını sağlar (Hakan, 1991: 81).

Program belirlenmesinde öğrencilerin beklenti ve gereksinimleri ile öğrenilecek konuların toplumsal ve ekonomik yaşam yönünden önemlilik düzeyi, temel ölçütlerdir. Çünkü öğrencilerin gelişim özelliklerine, hazır bulunuşluk düzeylerine ve toplumsal yaşamın gereklerine dönük olmayan bir program yapısı ile istendik davranışların kazandırılması mümkün değildir (Aydın, 2011: 67).

Öğretmen, öğretim etkinliklerinin gelişigüzel yürütülemeyeceğine, bunların plânlı olarak yürütülmesinin gerekliliği ilkesi çerçevesinde şu yeterlikleri gösterir (MEB, 2005: 8):

- 1) Öğretimin amacını belirleme,
- 2) Öğretimin içeriğini belirleme,
- 3) Öğretim etkinliğini belirleme,
- 4) Öğretim yönetimini belirleme,
- 5) Öğretim materyalini belirleme,
- 6) Öğretim ortamını belirleme,
- 7) Ölçme ve değerlendirme araçlarını belirleme,
- 8) Yıllık plân yapma,
- 9) Ünite plânı yapma,

- 10) Ders plânı yapma,
- 11) Gezi, gözlem, deney plânı yapma.

2.4.2.3 Sınıf yönetiminde zaman

Zaman, yerine konulamayan, akışı yavaşlatılamayan ve herkes için eşit olan tek kaynaktır. Zaman, gündelik bir terim olmakla birlikte aynı zamanda kozmik bir terimdir (Çelik, 2006: 85).

Zaman yönetiminin sınıf yönetimi açısından önemi şu şekilde özetlenebilir: Etkili zaman yönetimi ile öğrenciler, düzenli ve dengeli çalışmaya yöneltilir. Öğretmenler zaman yönetimi açısından öğrencilere örnek oluştururlar. Böylece zamanın etkili yönetimi hem öğrenci ve öğretmen, hem de okul yönetimine ekonomiklik sağlar (Bayrakçı, 2011: 158).

2.4.2.4 Sınıf yönetiminde iletişim ve etkileşim

Etkili bir iletişim, iyi bir sınıf yönetiminin temelini oluşturur. Sınıf içi iletişimin niteliği ile öğrenci davranışları arasında önemli bir ilişki vardır. İletişim, anlamı ortak hale getirme ve öğrencilerle anlam köprüsü kurmak olarak ifade edilebilir. Etkili iletişim becerilerine sahip olmadan sınıf yönetmek mümkün değildir. Sınıf içi iletişim, öğrenme-öğretme ve bilgi aktarma temelinde kurulu bir iletişim biçimidir. Sınıf içi iletişimde öğrenci her zaman gönüllü taraf olmayabilir. Öğretim sürecini gönüllü, dolayısıyla verimli kılacak olan öğretmen ve öğrenci arasındaki kurulacak özel bağıdır ki bu da öğretimin amacına ulaşmasında öğretim felsefesi ve yöntemleri kadar önemlidir (Yiğit, 2004: 174).

Öğretim sürecinin önemli iki ögesi öğretmen ve öğrencidir. Sınıf içerisinde en yoğun iletişim, öğrenci ve öğretmen arasında yaşanmaktadır. Öğretmenlerin sınıfta olumlu bir hava yaratması ve öğrencileriyle iyi iletişim kurması, öğrencilerin derse etkin katılımına katkıda bulunmaktadır. Aynı biçimde, öğretmenleri ile olumlu ilişkiler kuran öğrencilerin olumlu davranışları artış göstermektedir (Hoşgörü, 2005: 120-121).

Sınıf kuralları, verimli ve etkili bir sınıf içi öğretim sürecinin akışına yardım eder. Kuralları olmayan bir sınıf ortamı, sınıf içi etkileşime ve öğrenmeye daha az yardım eder. Kurallar, sınıfta istenmeyen davranışlar üzerinde yoğunlaşmalı, öğretim yılı başında belirlenmeli ve yıl boyunca gözden geçirilmelidir. Kurallar

sınıfta ortaya çıkacak disiplin problemlerinden kaçınmak için geliştirilmelidir (Demirtaş, 2012: 15).

Eğitim ve öğretimde sınıfın atmosferi-havası olarak adlandırılan psikolojik ortam bütün durum ve çalışmalardan etkilenen ve onları etkileyen bir özelliğe sahiptir. Psikolojik ortamın önkoşulu ilişkilerin karşılıklı sevgi ve saygıya dayanmasıdır. Bu psikolojik ortamın oluşturulmasında öğretmene ve öğrenciye önemli görevler düşmektedir (İlgar, 2005, 162).

Olumlu bir sınıf atmosferi, öğrencilerin okullarını ve öğretmenlerini benimsemelerinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Olumlu bir sınıf atmosferi için, aşağıdaki öneriler sıralanabilir (Batu ve Kırcaali İftar, 2011: 123):

- Öğretmen, öğrencilerini sevdiğini ve onlara değer verdiğini her fırsatta göstermelidir.
- Öğretmen, işini coşkuyla ve keyifle yapmalıdır.
- Öğretmen, derslerin ilginç ve keyifli geçmesi için her türlü çabayı göstermelidir.
- Öğretmen, tüm yönleriyle öğrencilerine model olmalı; ayrıca, öğrencilerinden, kendi davranışlarıyla çelişen davranışlar beklememelidir.
- Öğretmen, öğrencilerin eşit öğrenme haklarına sahip olduklarını kabul etmeli ve öğrenciler arasında ayırım gözetmemelidir.
- Öğretmen, kaynaştırma öğrencileri için yaptığı öğretimsel uyarlamaların ayrımcılık değil, eşit öğrenme hakkına saygının gereği olduğunun bilincinde olmalıdır.
- Öğretmen, zorluklar karşısında çabuk pes etmemeli; alternatif yollar deneme hevesini yitirmemelidir.
- Öğretmen, sözünde durarak ve gerçekleştirilemeyeceği şeylerin sözünü vermeyerek, öğrencilerinin güvenini kazanmalıdır.

2.4.2.5 Sınıf kuralları

Birlikte yaşamının düzenini sağlayan araçlar, kurallardır. Kurallar bize karşı değil bizim içindir. Sadece başkalarının haklarını bize karşı değil, bizim haklarımızı da başkalarına karşı korumanın aracıdır, bu nedenle de bize

gereklidir. Böylece kurallar, “davranış oluşturma, değiştirme” olarak tanımlanan eğitimi sağlamanın aracı da olacaktır. Eğitim için uygun sınıf ortamı, davranışların kurallara bağlanmasıyla oluşur. Sınıf ilişkilerinin karmaşıklığı da kuralları zorunlu kılar. Kurallar hak düzeninin araçlarıdır ve dikkatle, özenle, bilgiyle konulur ve uygulanırlarsa öyle olurlar. Kurallar olmazsa, onların kurduğu hak düzeninin yerini, güçlünün egemen olduğu güç düzeni alır (Başar, 2008: 53). Sınıf ortamında da kurallar konulmalıdır. Bu kurallar öğrenciyle birlikte alınmalıdır. Birlikte alınan kurallara öğrencinin uyması ve sahip çıkması daha mümkündür.

Otoriter öğretmenler katı uygulamaları denetim (kontrol) merkezli yaparlar. Öğrencilerinin etkinliklerini yakından yönlendirirler. Sınıfları için planlamayı yaparlar ve emirlerini yayınlarlar. Dahası, öğrencilere ne yaptıkları kadar ne düşüneceklerini söylerler. Otoriter bir sınıfta, öğretmen kendini etkin rolde tek başına görür ve öğrencileri açıklama ve bilgileri alan pasif alıcılar olarak düşünür (Kaya, 2011:131).

Kurallar, düzeni sağlamak yanında, özgürlükleri de belirlemeli, özgürlük ve düzen birlikte, dengeli kullanılmalıdır. Özgürlük başıboşluğa, düzensizliğe dönüşürse, öğrencilerce de istenmez. Öğretmen, kurallara uyumu denetlemeli, kararlılığını göstererek kurallara uyumun yerleşmesini sağlamalıdır. Kurallara uyma alışkanlık hâline geldiğinde, üst sınıflarda öğretmenin işi kolaylaşacaktır (Başar, 2008: 55).

Gereğinden çok kural zararlı olur. Sınıf kuralları da yeterince ama az sayıda olmalıdır. Kurallar amaç değil araçtır (Başar, 2008: 53). Etkili sınıf yönetimi için bazı öneriler (Özdemir, 2007: 8-13):

- Her öğrencinin başarabileceği bir alanın olduğu unutulmamalıdır. Bundan dolayı öğretmen öğrencinin hangi yönde neleri başarabildiğini iyi gözlemlemeli ve bu yönde adım atmalıdır. Öğretmen, öğrenciye yapamayacağı görevler yüklememelidir. Öğrencinin başarıyı tatması onun ve öğretmenin hoşuna gidecektir.

- Öğretmen, öğrencilerini öğrenmeye ve başarmaya motive etmelidir. Öğrenci hata yapacaktır ama öğretmen ufak tefek hataları görmezden gelebilir.

Öğrenciler zaten mükemmeli yapsalardı okula gelme ihtiyaçları olmazdı, bu durumu öğretmenlerin göz ardı etmemesi gerekir.

- Öğretmen sınıfa gelmeden dersin zaman boyutunu planlayarak derse girmelidir. Zamanı, etkili ve doğru kullanılmalıdır. Ön hazırlık her zaman iyidir.

- Öğrenciler dersi kaynatabilir ama bu durumu kontrol etmek öğretmenin elindedir. Öğretmen, dersin amaçlarından uzaklaşmamalıdır. Unutulmamalıdır ki, öğrenci sosyalleşmek için okula gelmektedir.

- Derse, her öğrenci mutlaka katılmalıdır. Öğretmenin sınıfta gözdeleleri olmamalı özellikle her öğrenciye ulaşmalıdır. Öğretmen, sınıfın tamamının öğretmeni olmalıdır. Bir grupla dersi işleme gibi bir olumsuz duruma girmemelidir.

- Ev ödevleri, eğitim-öğretim faaliyetlerinin vazgeçilmezidir. Ev ödevleri yapıldığı takdirde konuların anlaşılma düzeyi artacaktır. Bundan dolayı öğrenciye yapabileceği kadar ev ödevi verilmelidir. Sınıfın zirvesine herkes aynı anda aynı oranda ulaşamayabilir. Zirve çok yüksek tutulmamalıdır.

- Öğretmenler sınıfta öz saygıyı geliştirmelidirler. Dersler sadece konuları öğrenmek için kullanılan araç değildir. Dersler, öğrencinin kendine saygı duyacağı ve kendini önemseyeceği şekilde yapılmalıdır.

- Dersi etkili kılacak görsel-işitsel materyaller bol kullanılmalıdır. Ders sadece ders kitabı ile yürütülmemelidir.

- Öğrenmenin her aşamasında her sürecinde öğrenci katılımı sağlanmalıdır. Öğrenciler ne kadar çok duyu organları ile derse katılırsa o kadar çok öğrenme kalıcı olur.

- Sınıf en iyi öğrenme ortamı olacak şekilde düzenlenmelidir. İletişimin tek yönlü olmadığı sınıflarda, öğrenciler aktiftir. Öğretmen sürekli kürsüde olmamalı, öğrenciler öğretmeni sınıfın her yerinde görmelidir. Sessiz sınıf her zaman iyi sınıf değildir. Sınıf kurallarını öğrenciler ve öğretmen birlikte tespit etmelidirler. Sınıf kuralları birer amaç değil araçlardır.

- Sınıf içinde öğrenme gücünü yaşayan öğrencilere yönelik stratejiler geliştirilmelidir. Her öğrencinin kendine has bir öğrenme yöntemi ve zamanı vardır. Öğretmen bunun takibini iyi yapmalıdır.

- Yeni eğitim anlayışımız gereği sınıflarda, öğrenci merkezli eğitim uygulanmalıdır. Öğrenciler problem çözme becerilerini geliştirmelidirler. Öğrenciler yetişkinlerin küçültülmüş modelleridir.

- Günümüzdeki eğitim çok amaçlıdır. Eğitim, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak algılandığı için sınıflarda araştırma temelli öğrenme-öğretme stratejileri kullanılmalıdır.

- Duygusal ve davranış bozukluğu yaşayan öğrencilere uygun öğrenme stratejileri kullanılmalıdır. Bu tür öğrencilere özel ilgi gösterilmelidir. Gerektiğinde rehber öğretmen ve psikologların yardımları alınmalıdır.

- Zaman sınıf yönetimi için değil de öğretme faaliyetleri için kullanılmalıdır. Öğretmen kendine ayrılan zamanı etkili ve dersin amaçları doğrultusunda kullanmalıdır.

- Öğretmenler, okuldaki yöneticilere, meslektaşlarına ve velilerine saygılı olmalıdırlar. Okul açık sistem özelliği gösteren bir kurumdur ve bu kurum içinde bazen her şey istenilen düzeyde olmayabilir.

- Öğretmen ders içindeki etkinliklerde mutlaka oyuna yer vermelidir. Unutulmamalıdır ki oyun, öğrenciler için vazgeçilmezdir.

- Sınıf içinde oluşan ufak tefek sorunları büyütmek gerekir. Öğretmen sorunları kontrol altında tutmalıdır.

2.4.2.6 Sınıf yönetiminde davranış düzenlemeleri

Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin iyileştirilmesi, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilip önlem alınması, kurallara uyumun sağlanması, istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyuta ilişkin etkinliklerdir (Demirtaş, 2012: 17).

Öğretmenin temel görevi öğrenmeye rehberlik etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Etkili öğretim yapabilmek için öğrencilerin nasıl öğrendiklerini ve geliştiklerini bilir. Onların entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek etkinlikleri düzenler, olanakları sağlar. Eleştirel düşünme, problem çözme ve performans becerilerine ait gelişmelerini özendirme için çeşitli öğretim stratejilerini uygular (MEB, 2005: 10).

Öğretim programının okul ortamında uygulanması sırasında, öğrencilerin belirlenen amaçları kazanabilmeleri için kimi ilke ve yollardan yararlanmaya gereksinim duyulmaktadır. Bu konuda, öğrencilerin ve öğretmenlerin işini kolaylaştıracak olan yöntem ve teknikler işe koşulur (Sözer, 2001: 96).

Yılmaz (2008) sınıfta, öğretme-öğrenme sürecini kesintiye uğratan dolayısıyla dersin akışını bozan hatalı istenmeyen davranışları incelemiştir. Bu davranışlar, istenmeyen ya da arzu edilmeyen davranışlar olarak da etiketlenmektedir. Bunların yönetilmesiyle ilgili pek çok alternatif olmakla birlikte iki temel strateji vardır. Buna göre öncelik, istenmeyen davranışların oluşmasına fırsat vermeyen öğretim ortamlarının hazırlanmasıdır. Buna rağmen, sınıfta bu davranışlar hala ortaya çıkıyorsa, o zaman bu davranışlara müdahale edilerek durdurulması ve engellenmesi önerilmektedir. Bu bağlamda, istenmeyen davranışların yönetilmesiyle ilgili çeşitli yaklaşım biçimleri, modeller ve tepki yöntemleri geliştirilmiştir. Bunlar içerisinde, istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin gösterdiği tepkiler söz konusu olduğunda, özellikle, öğrenme zamanından en az süreyi alan tepkiler ön plana çıkmaktadır.

Ataman (2003)'a göre: sınıf ortamında uygun olmayan davranışın kontrolü ve değiştirilmesi için; Uygun olmayan ve düzeltilmesi gereken davranışlara ilişkin verilerin toplanması ilk basamaktır. Sınıftaki tüm öğrenciler uygun olan davranışları gösteremez. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları uygun olmayan öğrenci davranışlarını engeller. Öğretmenin başta gelen görevlerinden birisi uygun davranışları pekiştirmesidir. Etkili olabilmek için pekiştirecin uygun olan davranış ortaya çıktıktan hemen sonra, genellikle ilk tepki çıkınca hemen verilmesi, sonraki pekiştireçlerin de değişen oranda ya da aralıkta verilmesi uygun olur. Farklı zamanlarda farklı pekiştireçler kullanılabilir. Bunlar sosyal pekiştireçler (olumlu davranışın fark edilmesi, takdir edilmesi), etkinlik pekiştirme (yapılış nedenini açıklayarak etkinliklere, sinemaya, tiyatroya götürme), maddi pekiştireçler (oyuncak, sertifika aileye gönderilen küçük notlar, yiyecekler, yıldız, sayı, gibi sembollerle pekiştirme), olumsuz pekiştireçler (istenmeyen davranış sırasında ortaya koyulan karşıt davranışın, istenilen davranış oluştuğunda sona erdirilmesi) gibi pekiştireçlerle desteklenmelidir. Pekiştireçler bir süre sonra yerini sosyal pekiştireçlere bırakmalıdır.

2.4.2.7 Öğretimi yönetmek

Öğretmen, öğrencinin aktif bir biçimde derse katıldığı, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin olduğu, öğrencinin kendini güvende hissettiği bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için gerekli olan birey ve grup yönetimi ilke ve stratejilerini bilir ve kullanır. Bu bağlamda; bireysel ve grup çalışmalarını organize etmek, motive etmek ve desteklemek için gerekli ilkeler ve stratejiler ile birey ve grup etkileşimlerinin öğrenme ortamını nasıl etkilediğini ve grup dinamiklerini kontrol etme yöntemlerini bilir ve uygular (MEB, 2005: 11).

Öğretme-öğrenme sürecinin etkili olması, uygun yöntem ve tekniklerin seçimi ile olanaklıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin gelişim düzeylerine, yaşlarına, yeteneklerine uygun yöntem ve teknik seçebilmesi için bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekir (Gürkan, 2001: 33; Demirel, 2004: 175).

Sınıfta ve okulda olumlu ve demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmaya çaba gösterir. Davranışları ile öğrencilere olumlu ve tutarlı bir model olması gerektiğinin bilincindedir. Öğrencilerin birbirlerinden öğrendikleri bilgi ve becerilerin önemini farkındadır. Öğrenmenin oluşmasında öğrenciler arası ilişkilerin önemini anlar. Enerjik, coşkulu, neşeli ve esprili olmanın öğretim sürecine olumlu katkı sağladığının farkındadır. Bu çerçevede öğretmen aşağıdaki Yeterlikleri gösterir (MEB, 2005: 11):

- 1) Öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortamı oluşturma,
- 2) Uygulanacak kuralları belirleme,
- 3) Olumlu ve olumsuz davranışları belirleme,
- 4) Öğrencileri olumlu davranış yönünde motive etme,
- 5) Olumsuz davranışı doğuran durumları iyileştirme,
- 6) Pekiştirme ve caydırma listesi hazırlama,
- 7) Olumlu davranışı pekiştirme,
- 8) Olumsuz davranışı düzeltme,
- 9) Öğretim ortamını düzenleme,
- 10) Zamanı yönetme,
- 11) Öğretim hızını öğrenciye göre ayarlama,

- 12) İletişim düzenini kurma,
- 13) Öğrenci devamını kontrol etme,
- 14) Öğrencileri birbirine kaynaştırma ve belirli amaçlar yönünde güdüleme,
- 15) Öğrenci ve öğrenci gruplarının sorunlarının çözümüne yardımcı olma,
- 16) Öğrencilerin liderlik özelliklerini geliştirme,
- 17) Öğrenci deneyimlerini yönetme,
- 18) Öğretim ortamı ile ilgili güvenlik önlemlerini alma,
- 19) Öğrenciye ilk yardım yapma,
- 20) Toplantıları yönetme,
- 21) Okul etkinliklerine sınıfı katma.

2.5 Öğretmenin görev ve sorumlulukları

Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili kullanılması, öğrencilerin mutlu ve başarılı bireyler olmaları için, bir takım özelliklerini ve becerilerini geliştirmelerine yardım eder.

Nelsen vd.(2003) göre bu becerilerden bazıları: kendilerine ve başkalarına saygı, özgüven, öz disiplin, kendi değerinin farkında olma, risk alma yeteneği, mutluluk, mizah duygusu, motivasyon, merhamet, sorumluluk, karar verme becerileri, iletişim becerileri, problem çözme becerileri vb. özelliklerdir. Bu özellikler ve beceriler Türkçe, Matematik ve tüm diğer derslerden daha önemlidir. Bu nedenle öğretmenler; derslerde düzenli sınıf toplantıları yaparak, nefes tekniklerini kullanarak ve problem çözme tekniğini uygulayarak öğrencilerin bu özellik ve becerilerini geliştirebilirler. Bu yöntemleri kullanarak karşılaştıkları problem durumlarını azaltabilirler.

Öğretmen; önceden belirlenmiş olan amaçları öğrencilere kazandırmak için öğretimi planlayan, öğrenme için gerekli olan ortamı düzenleyen, öğrenme yaşantıları oluşturarak öğretim sürecine katılmalarını sağlayan, sürecin çeşitli aşamalarında öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini izleyen ve değerlendiren kişidir. Öğretme-öğrenme süreci ile ilgili yapılan araştırmalar,

öğretmenlerin geleneksel olarak alıştığı rollerinden sıyrılıp yeni roller edinmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenin bilimsel gelişmeler ışığında öğretme-öğrenme sürecinde daha etkin olması gerekmektedir. Öğretmenlerin yükledikleri rolleri şöyle açıklamak olanaklıdır (Yaşar, Sözer ve Gültekin, 2000: 452-461):

- Öğretmen, öğrenciyi destekleyen ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir role sahip olmalıdır.

- Çağdaş gelişmeler, öğretimin bireyselleştirmesini vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin planlayıcılık, düzenleyicilik, güdüleyicilik ve değerlendiricilik gibi rolleri üstlenmesi gerekmektedir.

- Öğretmen, öğrenmeye rehberlik eden bir rol üstlenmelidir.
- Öğretmenler derslerini değişik yöntemler kullanarak işlemelidir.
- Öğretmenler, öğrencilerinin kişiliklerini geliştirmeye yönelik davranışlar sergilemelidir.

2.5.1 Yardımcı ve kolaylaştırıcı olmak

Öğretmen öğretimi kolaylaştırmak için; öğrenci görüş ve düşüncelerini doğru biçimde kavrayabilmeli, öğrencilerine yardımcı olmalı öğrencileri dinlemeli, yaptıklarını incelemeli ve ihtiyaç halinde öğrenciden ilave açıklamalar istemelidir. Öğretmen, öğrencileri doğru anlamak ve onların öğrenmelerini kolaylaştırmak için olayı öğrenci bakış açısından görme ve onların yaptıklarını anlama çabası içinde olmalıdır. Öğrenme etkinlikleri her zaman öğrenci için anlamlı gelmeyebilir. Öğretmen, okulda yapılan çalışmalarını öğrenci açısından anlamlı hale getirmek için öğrencilere yardımcı olmalıdır. Bunun için öğretmenin derslerin kapsamında yapılan çalışmaların günlük yaşamda nasıl ve nerelerde kullanacağını açıklaması, öğretilenleri somutlaştırmak amacıyla örnekler vermesi ve öğrencilerin daha önce bildikleri ile yeni öğrendiklerini ilişkilendirmelerine yardımcı olması gerekir. Yardımcı ve kolaylaştırıcı olma aynı zamanda öğrencilerle iletişim kurma, alana hakim olma, bildiklerini öğrenci düzeyine indirgeme, öğrencilerin anlayacağı biçimde açıklama, teknik terimlerin açıklamasını yaparak konuların anlaşılmasını sağlama gibi öğretmen özelliklerini kapsar (Selvi, 2008: 10).

Eğitimin amacına ulaşması açısından, derste öğretilenlerden daha çok kurulacak olan öğretmen öğrenci ilişkisi önem kazanmaktadır. İyi bir öğretmen, öğretmenliğin sadece öğretmek olmadığını bilincindedir ve öğrencileriyle kurduğu ilişki biçiminin sadece eğitim başarısını yükseltmekle kalmayıp, aynı zamanda onu hayatta başarılı kılacak olan “güvenli bir tavır” edinme becerisini kazanma imkânı vereceğini de bilir (Keskinoglu, 2006: 16). Çünkü öğrenme ve öğretme olgusunun temelinde öğretmen-öğrenci ilişkileri bulunmaktadır. Bu ilişki büyük ölçüde üç etkenden etkilenebilir. Bunları da şu şekilde belirtebiliriz (Yavuzer, 1994: 173);

Eğitim sürecinden bahsederken sıklıkla gündeme gelen öğrenme, öğretme ve öğretim kavramlarının her biri, eğitim içerikli etkinliklerin hayata geçirilmesi açısından farklı eylem ve süreçleri ifade etmektedir. Ancak, birinden bahsederken diğerlerini sürecin dışarısında bırakmak mümkün olmadığından, bu kavramları birbirlerinden çok net çizgilerle tamamen ayırmak da olası değildir. Örneğin; öğretme kavramı tanımlanırken öğrenme; öğretim kavramı tanımlanırken öğrenme ve öğretme kavramları kullanılmaktadır. Bu kavramların ayrı ayrı ele alınması ve açıklanması eğitim sürecinin daha net bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olacaktır (Kaya, 2011: 13).

2.5.2 Kararlı ve tutarlı davranmak

Öğrencilerin kendi sorumluluklarını geliştirmelerine yardımcı olmak, öğretmenden beklenen bir diğer önemli görevdir. Öğretmenin kararlı ve tutarlı davranışı öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmesinde etkili olmaktadır. Öğrenciler sorumluluklarını yerine getirmediğinde ya da eksik olarak yerine getirdiklerinde uygulanacak kurallar daha önceden belirlendiği halde bu kuralları uygulamayan öğretmen, kararlı ve tutarlı tutarlı davranan bir öğretmen değildir. Öğrencilere verdiği sözleri yerine getirmeme yine kararlı ve tutarlı davranış değildir. Kararlılık, hem öğretmenin hem de öğrencinin sorumluluklarını yerine getirmesi ve hareketlerinden dolayı sorumlu olmasıdır. Öğretmenin kararlı ve tutarlı olmaması sınıfta kargaşa, disiplinsizlik yaratacak ve dolayısıyla sınıf yönetiminde sorunlara yol açacaktır. Bu durum öğrenme çevresini olumsuz etkileyecek, yöntem ve tekniklerin etkili olarak kullanılmasını engelleyecek, öğrenci merkezli öğretim yapılmasında da sorunlara neden

olacaktır (Selvi, 2008: 10). Öğretmen, bireysel farklılıkların, içsel ve dışsal motivasyonun, çalışma ve öğrenme alışkanlıklarının, kalıcı ve anlamlı öğrenmede önemli olduğunu bilir. Buna uygun öğrenme deneyimleri oluşturmak için çaba gösterir (MEB, 2005: 7).

2.5.3 Demokratik davranmak

Birey, çevresini gözlemleyerek, taklit ederek, okuyarak, tartışarak ya da bizzat uygulayarak öğrenebilir. Bireylerin öğrenme için izlediği yol, bireyin sosyal çevresine, kültürel yapıya, konuya, bireyin yaşına, önbilgilerine, deneyimlerine, içinde bulunulan ortama ve imkânlarla göre değişiklik gösterebilmektedir. Öğrenme, önceden hazırlanmış bir ortamda gerçekleşiyor, davranış değişikliği eğitim- öğretim faaliyetleri sonucu oluşuyor ise, “yönlendirmeyle öğrenme” söz konusu olmaktadır. Bu durumda, davranış değişikliği için bireye rehberlik edilmektedir. Diğer yandan, birey gündelik yaşantısı sırasında, bilinçli bir çaba göstermeden ve kimseden yardım almadan da birçok şey öğrenebilmekte, davranış değişikliği gösterebilmektedir. Bu durum, “kendiliğinden öğrenme” olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2011: 14).

Otoriter metotları demokrat metotlarla değiştirmek isteyen öğretmenler kısa dönemli uygunluklar yerine uzun vadeli sonuçlara odaklanacaklardır. Öğretmenler kendilerine ve öğrencilerine inandıklarında ve becerilerin öğrenilebileceğine inanmaya istekli olduklarında, başarılı sınıf ortamları ortaya çıkacaktır. Öğretmenler öğrenciler üzerindeki kontrolden vaz geçmeye istekli olup işbirliği içinde çalışmayı tercih ettiklerinde pozitif disiplin metotları etkili olacaktır. Çocuklar düşüncelerini açıklamak için cesaretlendirildiklerinde, onlara emir vermek yerine seçim şansı tanındığında, sınıf ortamı bir işbirliği ve karşılıklı saygı alanına dönüşüp gelişecektir (Nelsen, Lott ve Glenn, 2003).

Sınıfta demokrasi daha ilk ders öğrencilerin dersin işlenişine, ödevlerin verilmesi ve seçimine, izin isteyerek söz almaya, arkadaşlarının yanlış cevaplarını parmak kaldırarak düzeltmeye, dersi sadece birkaç öğrenciyle işlemek yerine diğer öğrencilerin katılımını sağlamaya, sınıf ve kol başkanının ve yardımcılarının seçimle işbaşına getirilip seçimle görevden alınmasına öğretmenin önem verdiğini belirtmesiyle başlanır (Ilgar, 2005: 180-181) .

Öğretmenin okul içinde kurallara uyması, sınıfta öğrenciler arasında ayırım yapmaması, açık fikirli olarak tüm öğrenci görüşlerini sonuna kadar dinleme ve anlama çabası göstermesi, hata yaptığını kabul etmesi gibi demokratik tutum ve davranışları öğrencilerde demokratik değerleri kazanma sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Demokratik değerlerin kazanılmasında aile ve okul en etkili iki kurumdur. Öğretmenler tarafından sahip olunması ve öğrencilere kazandırılması gereken demokratik değerleri-Demokratik davranmanın temelinde; bireyler, toplumlar ve kültürlere yönelik düşünce ve davranışlarda önyargılı olamam ve ayırım yapmama eğilimini benimsemiş olmak vardır. Bu görüş doğrultusunda öğretmenin de sınıfta demokratik davranma konusunda özenli davranması gerekir (Selvi, 2008: 10).

Sınıfta ve okulda olumlu ve demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmaya çaba gösterir. Davranışları ile öğrencilere olumlu ve tutarlı bir model olması gerektiğinin bilincindedir. Öğrencilerin birbirlerinden öğrendikleri bilgi ve becerilerin öneminin farkındadır. Öğrenmenin oluşmasında öğrenciler arası ilişkilerin önemini anlar. Enerjik, coşkulu, neşeli ve esprili olmanın öğretim sürecine olumlu katkı sağladığının farkındadır. Bu çerçevede öğretmen aşağıdaki Yeterlikleri gösterir (MEB, 2005: 11).

İşbirliğine dayalı öğrenmenin etkin öğrenimi sağlamasında en önemli özelliği, öğrencilerin motivasyonlarını artırıyor olmasıdır. Motivasyonları artan öğrenciler öğrenme grupları aracılığı ile birbirlerini daha iyi tanırlar. Kendilerini yalnız ve soyut hissetmeleri böylelikle engellenir. Olumlu hisler geliştirmeleri sağlanır. Öz güvenleri artar. Sosyal becerileri gelişir. Yapılan tartışmalar sonrası bireysel farklılıklarını fark ederler. Bu yöntem sayesinde okul ve öğretmenin de önemi artar. Okula devam daha iyi sağlanır. Öğrenciler okula karşı olumlu tutumlar geliştirirler. Öğretmen bilginin tek kaynağı olarak algılanmadığı için, başka bilgi kaynakları aranır ve farklı ortamlar, farklı bilgiler öğrencilerce aranır. Bunun sonucunda öğrencilerin kendilerine ait vizyon geliştirmeleri çok kolaylaşır (Özer, 2005: 125).

Demokraside özgürce düşüncesini ifade etme hakkı vardır. Öğrenciler düşüncelerini ve duygularını, istek ve sorunlarını kolayca dile getirebilmelidir. Öğretmen bunları teşvik etmeli, engellememeli ve engelleyenlere de izin vermemelidir. Öğretilen konuların yanında güncel olayların neden ve sonuçları

konusunda bir tartışma ortamı yaratmak, bütün öğrencileri bu konularda düşünmeye ve konuşmaya sevk etmekle öğrencilerin anlatma becerisinin geliştirilmesi sağlanabilir. Okullar uslu, isteneni yapan, isteneni söyleyen, suskun, dersinin dışında bir konu ile ilgilenmeyen, başkalarının düşüncelerini dinlemeye, okumaya eğilim göstermeyen öğrenci yetiştirmekten vazgeçmeli, gerektiğinde fikrini rahatlıkla ifade eden, araştıran sorgulayan, katılan, çözüm arayan bireyler yetiştirmeye önem vermelidir (İlgar, 2005, 181).

2.5.4 Model olmak

Yapılan araştırmalar, öğrenciler için en etkili modelin öğretmen olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenci, öğrenme odaklı olan ortamda, öğretmenlerle etkileşime girmekte ve onların her yaptığını ve söylediğini dikkatli biçimde izlemektedir. Öğretme-öğrenme ortamında yani öğrenme çevresinde öğrenci dikkatini öğretmene yönlendirmektedir. Bu nedenle öğretmen, davranışlarına çok özen göstermelidir (Selvi, 2008: 11).

Öğretmenler lider olsun veya olmasın, model olmaya aday kişilerdir. Model olmaya aday kişilerle zamanlarının büyük bir bölümünü geçiren çocuklar, onların davranışlarına öykünürler. Bir dizi özelliğe sahip öğretmen, davranışlarını kopya edeceği bir model olarak çocuğu etkiler. Öğrencinin bakış açısından daha yüksek bir statüye, okul ve sınıftaki olaylar üstünde daha büyük bir güç ile etkiye sahip olduğundan, öğretmenin davranışları çoğu zaman öğrenciler tarafından taklit edilir (Şimşek, 2008: 77).

2.5.5 İstekli olmak

Öğretmenin istekli olmasını “Gayret ve istek öğretilmez, fakat bulaşır ve geçer.” (Küçük, 1997: 54) ifadesi açıklamaktadır. Öğretmenin öğretme çabası içinde olması onun istekliliğini yansıtacaktır. Öğretmen, okul içinde ve okul dışında öğrenci ile kurduğu iletişimle öğretmeye ve öğrenmeye istekli olduğunu öğrencilerine yansıtmalıdır. Öğretmenin yaptığı işi sevmesi, işini daha iyi yapması ya da yapmaya çalışması, öğrencilere öğrenme arzusundan söz etmesi, öğrenci sorularını yanıtlaması, ödevleri ve sınavları değerlendirerek öğrencilere geribildirim vermesi, meleği ile ilgili gelişme ve yenilikleri öğrencileriyle paylaşması onu istekli olduğunu gösteren bazı davranışlardır. Konuya,

öğrencilere ve öğretme-öğrenmeye karşı istekli olan öğretmen, öğrencilerin öğrenmeye olan isteğinin artırmaktadır (Selvi, 2008: 11).

2.5.6 Kuralları düzenleme ve sunmak

Öğretmenlerden beklenenler özünde aynı olsa da, koşullar ve anlayışlar farklılaştıkça öğretmenlerin üstlendiği görevler de farklılaşmaktadır. Bilgi toplumunda öğretmen ve öğrenci arasındaki çizgi giderek silikleşmektedir. Bilgi akışının öğretmenden öğrenciye tek yönlü olduğu dönem geride kalmıştır. Artık bilgi akışı çok yönlü ve bilgi kaynakları da çok çeşitlidir. Öğretmenler hala öğretimin vazgeçilmez ögesi olmasına karşın; tartışmasız tek doğruya sahip olması beklenen kişiler değildir. Öğretmenlerin, öğrencilerin bilgi kaynaklarına ulaşmadaki yol gösterici rolleri ön plandadır. Onlardan beklenen öğrencinin merakını canlandırması, onu araştırmaya yöneltmesi ve sistemli çalışmasına yardımcı olmasıdır (Kaya, 2011: 11).

Kurallar anlaşılır, öğrencilerin özgür düşüncelerini kolaylaştırıcı, esnek, demokratik ve sınıf içinde uygulanabilir olmalıdır. Kurallar öğrencilerle birlikte düzenlenebildiği gibi öğrenciler katılmadan da düzenlenebilir. Kuralların uygulanmasında tutarlı olunmalı ve kurallar, gerekli görülürse, yeniden gözden geçirilerek değiştirilmelidir (Selvi, 2008: 11).

Öğretmen, öğrencinin aktif bir biçimde derse katıldığı, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin olduğu, öğrencinin kendini güvende hissettiği bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için gerekli olan birey ve grup yönetimi ilke ve stratejilerini bilir ve kullanır. Bu bağlamda; bireysel ve grup çalışmalarını organize etmek, motive etmek ve desteklemek için gerekli ilkeler ve stratejiler ile birey ve grup etkileşimlerinin öğrenme ortamını nasıl etkilediğini ve grup dinamiklerini kontrol etme yöntemlerini bilir ve uygular (MEB, 2005: 11).

Kuralları düzenleme ve sunma yaş ve sınıf düzeyine bağlı olarak farklı biçimde uygulanabilir. Örneğin, okulöncesi gruplarda konulmuş olan kurallar, çocukların ihtiyaçları nedeniyle sık sık ihlal edilebilir. Bu durumda, öğrencilere, kural hatırlatılarak üzerinde tartışılmalı ve öğrencilerin kuralların uygulanmasına ilişkin düşünceleri alınmalıdır. Kuralların konulmasına yönelik etkinlikler grupla birlikte yapılarak kuralların düzenlenmesi ve uygulanması konusu incelenerek pratik ve güçlendirme yapılmalıdır (Selvi, 2008: 11).

Öğretmen; öğrencilere sağlıklı bir biçimde gelişmelerini sağlayabilmeleri için kendilerini tanıma, okula uyum, fiziksel gelişmeleri ile sınıf içi ve dışı etkinlikleri, başarı düzeyleri, öğrenme ve çalışma alışkanlıkları, ilgi ve yetenekleri ile meslek seçimi konularında rehberlik yapar (MEB, 2005: 13).

Kurallar çoğunlukla öğretimle ilişkili olarak konulabilir. Örneğin öğretmenin, “Şimdi kalemleri bırakalım ve tahtada yazılı olanları birlikte inceleyelim.” ifadesi öğretimle ilgili bir kuraldır. Yabancı dil öğretmenin, teypten duyulan sesleri her öğrencinin iki kez tekrarlamasını istemesi, öğretim ile ilgili bir kuraldır. Öğretmenin öğretim-öğrenme sürecine yönelik beklentilerini belirlemesi ve öğrencilerle paylaşması, öğretim ile ilgili kurallar kapsamında yer alır. Bu durum öğrencilerin kendilerini yetersiz olarak algılamalarına sebep olacak ve öğrencinin motivasyonunu, ilgisini, istek ve katılımını olumsuz olarak etkileyecektir (Selvi, 2008: 11).

Gereğinden çok kural zararlı olur. Çok kuralı öğrenmek, izlemek, uymak zordur, insan çok sınırlanmış olur. Sınıf kuralları da yeterince ama az sayıda olmalıdır. Kurallar amaç değil araçtır. Çok ender durumda, kurallara uymak amaçlardan uzaklaştırıyorsa, kural esnetilebilir; ama yine de uygulanması iyidir. Az sayıda kural önemli görülür, kolay uygulanır (Başar, 2008: 53).

2.5.7 Fiziki çevreyi düzenlemek

Bilgi toplumuna geçiş ile birlikte öğrenci merkezli eğitim anlayışının kabul görmesi ve yaygınlaşması, eğitim sürecinde öğretme yerine öğrenmenin önem kazanmasına neden olmuştur. Eğitim sistemindeki ve anlayışındaki bu dönüşüm, öğretme kavramının da farklı şekilde algılanması ve yorumlanmasını beraberinde getirmiştir. Geleneksel eğitimde önceden çerçevesi belirlenmiş bir içeriğin öğrencilere aktarılması şeklinde algılanan öğretme kavramı, günümüzde öğrenme faaliyetlerinin yönlendirilmesi ve öğrenciye öğrenme sürecinde rehberlik edilmesi şeklinde algılanmaktadır (Kaya, 2011: 14).

Öğrenci özellikleri, konu özellikleri, araç-gereçle ilgili temel özellikler fiziksel çevreyi düzenlemede dikkate alınmalıdır. Sınıfta öğrencilerin oturma biçimini belirleme ve düzenleme, dersler için özel ortam düzelemeye yarayacak olan gerekli araçları temin etme ve kullanım için hazır hale getirme fiziksel çevreyi düzenlemeye yönelik bazı uygulamalardır. Coğrafya dersliği oluşturma;

okulöncesi sınıf ortamını hazırlama; yabancı dil, fen ve bilgisayar laboratuvarını kullanıma; hazır halde tutma fiziksel çevreyi düzenlemeye örneklerdir (Selvi, 2008: 11). Öğretmen, öğrencilerin öğrenmesini ve bireysel gelişimini desteklemek için öğrenci velileri, okuldaki meslektaşları ve sivil toplum örgütleri ile ilişkiler kurar, bu ilişkileri geliştirir. Okulun içinde yer aldığı çevrenin sosyal-ekonomik yapısının öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkilerini anlar. Öğrencinin ve velinin hakları ile öğretmenin sorumluluklarını ve ilgili yasal mevzuatı bilir ve uygular (MEB, 2005: 20).

2.5.8 Aile ile iletişimi kurmak

Okul yaşantısı dışında, aile içinde, akran grupları arasında, usta çırak ilişkisi sonucunda gelişigüzel ve kasıtsız olarak kazanılan beceri ve davranışlar “informal eğitim” olarak tanımlanmaktadır. Belirli bir mekan olmadan oluşan kültürlenme olarak da tanımlanan informal eğitim, genellikle arkadaş, aile ve iletişim araçları aracılığıyla ortaya çıkmaktadır. İnfomal eğitimde iki önemli öğrenme türü bulunmaktadır. Bunlar; gözlem ve taklittir. Yolda, taşıtlarda, parkta, kafede, iş yerinde, evde diğer bireyler ile iletişim kurarken, konuşurken ya da sadece çevremizi gözlemlerken bile bir şeyler öğrenebiliriz. Gözlemediğimiz olaylar ya da konuştuğumuz kişiler davranışlarımızı değiştirmemize neden olabilmektedir. Bu bağlamda, informal eğitimin önemi, eğitim sürecinin günlük hayatımızda devam etmesinden ve insanların hayatı boyunca edindikleri bilgi ve becerilerin çok büyük bir bölümünü oluşturmasından kaynaklanmaktadır. İnfomal eğitim çoğu zaman bireylerde farkında olmadan davranış değişikliğine neden olmaktadır (Kaya, 2011: 6).

Bireyin öğrenmesinde en önemli kurum ailedir. Aileler çocuklarının eğitimi ilgili gereksinimlerini karşılamaya çalışmaktadır. Aynı zamanda çocuklarının öğrenme ile ilgili gelişimlerini izlemektedirler. Okul yönetimi ve okul aile birlikleri tarafından konulan kurallar çerçevesinde ailelerle iletişim kurulmaktadır. Ancak bazen bu iletişim yetersiz kalmaktadır. Okulun aile ile iletişim kurmasında öğretmene daha fazla sorumluluk düşmektedir (Selvi, 2008: 11).

Bazı anne-babalar, çocukları okula başladıktan sonra onlarla ilgili sorumluluklarının azaldığını sanırlar ya da öyle olmasını isterler. Onlara göre,

çocuk okula başlayınca, onu yetiştirme sorumluluğu ağırlıklı olarak okula ve öğretmene aittir. Gerçekte ebeveyn-okul-öğretmen iletişim ve işbirliği çocuğun okul başarısı üzerinde çok etkilidir. Bu nedenle aileler, çocuklarının okulunu, öğretmenini tanımalı, çocuğunun okul ve ev dışı zamanlarını nerede ve nasıl geçirdiği hakkında bilgi sahibi olmalı ve onun okul öğrenmeleri ile ilgili okul ve öğretmeni ile sürekli işbirliği içerisinde bulunmalıdır. Aile-okul ilişkisi birbirlerini tamamlayıcı özellikte olmalıdır. Bu ilişki, bir yığın fiziksel ve niteliksel sorunun yaşandığı ülkemiz eğitim sisteminde can alıcı bir öneme sahiptir(Tutkun, 2005: 179).

Öğretmen, yetişkinlerde bireysel farklılıkların varlığını kabul eder, farklı öğrenme yeteneklerine saygı gösterir ve onların kendilerine güvenlerini, Yeterliklerini kazanmalarına yardım etmeyi alışkanlık haline getirir. Yetişkinlerde sürekli öğrenme alışkanlığı geliştirmenin önemine inanır (MEB, 2005: 16).

Aile bireylerinin ilişki biçiminin çatışmaya dönüşmesi, çocuk aracılığı ile sınıfa yansır. Bunun için ailenin eğitime yardımcı olunmalı, ailenin okula taşınması süreci, bu tür eğitimler için kullanılmalıdır. Ailelerince az desteklenen, çok kontrol edilen çocukların, insan ilişkilerinde az düşünceli, düşmanca tavır sergiledikleri, uyumsuz, içe dönük, az başarılı oldukları görülmüştür (Başar, 2008: 20).

Aile ile öğretmenin kuracağı iletişim, öğretimin gerçekleştirilmesine ve öğrencilerini desteklenerek performanslarının yükseltilmesine katkı sağlayacaktır. Öğretmenin ailelerle kuracağı iletişim, öğretme-öğrenme etkinlikleri ile ilgili bir öğrenme topluluğu oluşturulmasına yardımcı olacaktır. Öğrenme topluluğu öğretmen, öğrenci, aile ve uzmanlardan oluşturulabilir. Bu topluluk ortak amaçlar doğrultusunda birlikte hareket ettiği zaman öğretme-öğrenme süreci, özellikle öğrenci için, daha etkili olacaktır. Bu iletişimin gerekliliğinin sonucu olarak okullarda okul aile birlikleri kurulmuştur. Öğrenci yaşı küçük ise, örneğin okul öncesi öğrencisi ise, öğretmenin aile ile iletişimi da yoğun olmaktadır. İlköğretim, yine aile ile yoğun iletişimde bulunması gereken dönemdir. Öğrencinin yaşı büyüdükçe aile ile iletişim düşebilir; ancak bazı özel dönemlerde, örneğin öğrencileri belli alanlara ya da programlara yönlendirmede, öğretmen-aile arasındaki iletişim artmalıdır (Selvi, 2008, s.11).

2.5.9 Öğrenci bilgilerini diğer öğretmenlerle ve okul yönetimi ile paylaşmak

Öğrenci ile ilgili bilgilerin okul yönetimi ve okuldaki diğer öğretmenlerle paylaşılması konusunda yönetmeliklerle yapılmış düzenlemeler vardır. Öğrencilerin özellikle rehberlik amacıyla kullanılacak bilgilerinin tutulması, bu bilgilerin okul yönetimi ve rehber öğretmenlerle paylaşılması öğretmenin görevleri arasındadır (Selvi, 2008: 11).

Öğretmenlerden beklenenler özünde aynı olsa da, koşullar ve anlayışlar farklılaştıkça öğretmenlerin üstlendiği görevler de farklılaşmaktadır. Bilgi toplumunda öğretmen ve öğrenci arasındaki çizgi giderek silikleşmektedir. Bilgi akışının öğretmenden öğrenciye tek yönlü olduğu dönem geride kalmıştır. Artık bilgi akışı çok yönlü ve bilgi kaynakları da çok çeşitlidir. Öğretmenler hala öğretimin vazgeçilmez ögesi olmasına karşın; tartışmasız tek doğruya sahip olması beklenen kişiler değildir. Öğretmenlerin, öğrencilerin bilgi kaynaklarına ulaşmadaki yol gösterici rolleri ön plandadır. Onlardan beklenen öğrencinin merakını canlandırması, onu araştırmaya yöneltmesi ve sistemli çalışmasına yardımcı olmasıdır (Kaya, 2011: 11).

Öğretmenlik, yasal olarak görev ve sorumlulukları belirlenmiş profesyonellik gerektiren bir uğraşı alanıdır. Öğretmenlerin, eğitim-öğretim etkinliklerini verimli bir biçimde yürütebilmeleri ve nitelikli insan gücünü yetiştirebilmeleri için belirlenen görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin toplumdaki konumları gereğince laik, demokratik, toplumsal ve evrensel değerleri benimsemiş; yaratıcı, yeniliklere açık ve uyum sağlayabilen, üretken, problem çözebilen, eleştiren, esnek düşünen bireyler olmaları gerekmektedir (Yaşar, 2008: 182).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'nın 43. maddesinde öğretmenliğin yasal konumu şöyle düzenlenmiştir (MEB, 1973):

Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.

Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.

Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır.

Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir.

Bu yasa maddesi ile öğretmenlik mesleğinin “özel bir uzmanlık alanı olduğu vurgulanmakta; mesleğe hazırlığın “genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon” ile sağlandığının altı çizilerek öğretmen eğitimi lisans düzeyine yükseltilmektedir.

Eğitim sisteminin temel örgütlü kurumları olan okulların, toplumu oluşturan bireylere kazandırılması gereken ve toplumsal yaşamın ve düzenin öngördüğü davranış özelliklerini tanımlayan amaçlarını gerçekleştirme görev ve sorumluluğu, öğretmen olarak adlandırılan uzman kişilere verilmiştir. Bu nedenle, eğitim sisteminin bir alt sistemi olarak okulların, üstlendikleri işlevler doğrultusunda gerekli niteliklere sahip çıktılar üretebilmeleri, başka bir deyişle, bireysel ve toplumsal gereksinimlerini karşılayabilecek bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanmış bireyler yetiştirebilmeleri, nicel ve nitel yönden sahip oldukları öğretmen gücüne bağlıdır. Bu nedenle tüm ülkelerde öğretmenlerin, görev alacakları okul türü ve düzeyinde, eğitim-öğretim süreçlerini etkili biçimde planlamak, uygulamak ve değerlendirmek için gerekli bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olabilecek biçimde eğitilmeleri, toplumsal bir hizmet olarak devletin görevidir (Sağlam, 2008: 201). Öğretmen, okulun bir toplumsal sistem olduğunu bilir ve çevresel ilişkilerinin düzenlenip yürütülmesinde etkin rol üstlenir.

2.6 İlgili Araştırmalar

Terzi (2001), çalışmasında öğretmenlerin kendi sınıf yönetimi anlayışlarına dair görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları” isimli anket ile toplanmıştır. Araştırmanın evrenini 1999-2000 eğitim-öğretim yılında bahar döneminde Eskişehir merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 91 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenden

örneklem alınmayıp çalışma evreni örneklem olarak kabul edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin Otokratik sınıf yönetimi anlayışına ilişkin düşünceleri, ilgisiz sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşleri, demokratik sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşleri, kişisel özellikleri ve sınıf yönetim anlayışına göre yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, anketin otokratik sınıf yönetim anlayışını yansıtan maddelerinde belirtilen bazı davranışları hala sergiledikleri görülmüştür. İlgisiz sınıf yönetimi anlayışını belirten özellikler açısından bazı davranışları sergiledikleri görülmüştür. Demokratik sınıf yönetimi anlayışını belirten davranışları da sergiledikleri; ancak bazı davranışların geliştirilmesinin gerekliliği dile getirilmiştir. Öğretmenlerin kişisel özellikleri ve yönetim anlayışlarına ilişkin görüşleri dikkate alındığında ise öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, yaşa göre otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarında; mezun olunan okula ve mesleki kıdeme göre ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında farklılaşmalar olduğu bulguları elde edilmiştir.

Erol (2006), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek istemiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket Afyonkarahisar merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 213 sınıf öğretmenine uygulanmış, veriler bu yolla elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular, sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri ve davranışları gerçekleştirme, istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemler konusunda cinsiyet değişkeni açısından bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha olumlu görüşlere sahip olduğu yönündedir. 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin, mesleki kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin, 2. sınıfı okutan öğretmenlerin, sınıf mevcudu 31-40 arasında olan öğretmenlerin, Eğitim Yüksek Okulu ve Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin, sınıf öğretmenliği dışındaki diğer branşlardan mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarında daha hassas davrandıkları tespit edilmiştir.

Kutlu (2006) “Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Davranış Düzenleme Sürecinin Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaşmış oldukları istenmeyen öğrenci davranışları, istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları yöntemler, sınıf

ortamının düzenlenmesi ve ikliminin olumsuzlaştırılması, istenmeyen öğrenci davranışlarının önceden tespit edilerek önlenmesi, sınıf kurallarına uyum sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Kayseri ili Melikgazi ilçesi sınırları içerisinde bulunan ilköğretim okullarında 2004-2005 eğitim-öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Kayseri ilinin Melikgazi ilçesinde bulunan 21 ilköğretim okulunda görev yapan 291 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma ile elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ders düzenini bozucu hafif şiddette davranışlardır. Öğretmenler, istenmeyen davranışları düzeltmeye yönelik olarak sözel yöntemler ile beden dili, daha ileri sınıf içi disiplin sorunlarında ise durumu değiştirme yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sınıflarında demokratik bir ortam oluşturmak ve sınıf ortamının düzenlenmesi için gerekli çalışmaları yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İlgar (2007) “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli doktora tezinde ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere araştırmanın evreni olan İstanbul ilinden örneklem olarak seçilen 16 ilçesinde 32’si devlet 23’ü özel olmak üzere toplam 55 ilköğretim okulunda görev yapan 766 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” 81 maddeden oluşan 5’li likert tipinde bir ölçektir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, bayan öğretmenlerin ,tek tedrisatlı okullarda görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuyan öğretmenlerin, 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin, evli veya dul-boşanmış olanların, 11 yıl ve daha fazla öğretmenlik deneyimine sahip olanların, öğretmen okulundan mezun olan öğretmenlerin, sınıf ve yabancı dil öğretmenlerinin, sınıf yönetimiyle ilgili ders kurs ve seminer alanlar ile kurs ve seminer alan öğretmenlerin, sınıf mevcudu 30’dan az olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri puanı diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

2.Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ölçeğinde bulunan 81 beceri maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde “eğitim araç gereçlerini ders konularıyla koordineli olarak kullanabilme”,“istenmeyen davranışları kontrol altına almaktan çok, öğrencinin zamanını üretici etkinliklere yönlendirebilme”, “öğrencileri ilgi ve yeteneklerine uygun etkinliklere yönlendirebilme”, “sınıftaki grup dinamiğini etkili bir biçimde kullanabilme” ve “ders sırasında istenmeyen davranışla karşılaştığında dersi bölmeden müdahale edebilme” becerilerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2009) tarafından, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının cinsiyet, medeni durum, sahip oldukları çocuk sayısı, meslekteki kıdem yılları, eğitim düzeyleri ve algıladıkları anne-baba tutumları değişkenlerine göre ne ölçüde farklılaştığını belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesindeki 41 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 812 sınıf öğretmeni oluştururken; 31 ilköğretim okulundan veri toplama araçlarına eksiksiz yanıt veren 331 sınıf öğretmeni örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Gözütok (1995) tarafından yapılan “Demokratik Tutum Ölçeği” ve Endeleklioğlu (1996) tarafından geliştirilen “Ana Baba Tutumları Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar şöyledir:

1. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarında cinsiyet, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

2. Mezun olunan okul türü değişkenine göre incelemeler yapıldığında ise öğretmen okulu mezunu olan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutum puanları, lisans/eğitim enstitüsü ve lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır.

3. Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile algıladıkları anne-baba tutumları arasında ise bir ilişki bulunmamıştır.

Sirkeci (2010), araştırmasında resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara karşı öğretmenlerin izledikleri yaklaşımları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu

amaçla, araştırmacı tarafından geliştirilen beş (5) seçenekli Likert tipi ölçek, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular yorumlandığında ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

1. Özel okulda görev yapan öğretmenler, devlet okullarında görev yapan meslektaşlarına göre daha az disiplin sorunuyla karşılaşmaktadırlar.

2. Bayan öğretmenler, sınıftaki disiplin sorunlarının üstesinden gelebilmek için ailelerle işbirliğine, erkek öğretmenlerden daha fazla yer vermektedirler.

3. Öğretmenler, meslekteki çalışma süreleri arttıkça, sınıf disiplinini sağlamak için okul yönetimiyle daha fazla işbirliği yapmaktadırlar.

4. Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça, öğrenciden kaynaklanan disiplin sorunları artmakta, sınıf iç düzenlemeler zorlaşmakta ve ailelerle işbirliği güçleşmektedir.

5. Disiplin sorunlarına yaklaşım açısından, açık öğretim ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerinin görüşleri benzerlik gösterirken; eğitim fakültesi mezunlarının görüşleri diğer okul mezunlarının görüşleri ile benzerlik taşımaktadır

Sivri (2012)'nin "İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi" adlı çalışmasında; İlköğretim öğretmenlerinin kendi görüşleri ve gözlem sonuçlarına göre sınıf yönetimi eğilimleri belirlenerek, eğilimlerin belirlenen bağımsız değişkenler açısından anketin beş alt boyutunda ve toplam puanlarda farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimleri için belirlenen maddelere verdikleri yanıtlar çoğunlukla "her zaman" ve "genellikle" dir. Öğretmenlerin kendi algılarına göre, "öğrencilerle göz bağlantısı kurma", "öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli etme" ve "derse zamanında girip dersten çıkma" davranışları kendilerini en yeterli algıladıkları davranışlardır. Gözlem bulgularına göre; "alan bilgisine hakim olma", "öğrencilerine istenen davranışları sergilemeleri için örnek olma" ve "kazanımlara uygun öğrenme öğretme etkinliği seçme" davranışları en yüksek ortalamaya sahip maddelerdir.

Öğretmenlerin kendi algılarına ve gözlem sonuçlarına göre en düşük ortalamaya sahip oldukları davranışlar benzerdir. Bunlar “planlamada bireysel farklılıklara dikkat etme”, “olumsuz davranışa karşı sınırlama getirmeyi tercih etme” ve “ortaya çıkan bir sorunu çözerken sınıfın katkısını sağlama” davranışlarıdır. Ankette elde edilen verilere göre düşük çıkan bir madde de “öğrencilerin birbirleri ile iletişimi için uygun ortamlar düzenleme” davranışıdır

Uç (2013), ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma İstanbul İli, Maltepe İlçesinde, 34 ilköğretim okulunda çalışan 294 öğretmenle yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. İstanbul Maltepe ilçesinde bulunan toplam 34 ilköğretim okulunda Kara (2006) tarafından geliştirilen Örgüt Kültürü Ölçeği ile Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği cinsiyet, sınıf mevcudu, sınıf düzeyi, medeni durum, idari görevde bulunma durumu, algılanan gelir düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği yaş grupları (46 yaş ve üzeri grubunun lehine). Mesleki kıdem (20 yıl ve üzeri grubunun lehine), çalışılan kurumdaki mesleki kıdem (20 yıl ve üzeri grubunun lehine) anlamlı farklılıklar göstermiştir. Örgüt Kültürü Ölçeği cinsiyet, sınıf düzeyi, medeni durum, çalışılan kurumdaki mesleki kıdem, idari görevde bulunma durumu, algılanan gelir düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Örgüt Kültürü Ölçeği cinsiyet değişkenine (rol, başarı, destek alt boyutlarında kadınlar lehine), sınıf mevcudu değişkenine (rol, başarı ve destek alt boyutlarında 20 ve altı sınıf mevcuduna sahip öğretmenler lehine), mesleki kıdem değişkenine (güç ve rol alt boyutlarında 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine) göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Örgütsel Kültür Ölçeği güç, rol, başarı ve destek alt boyutları ile Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Babürşah (2014) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimleri çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesi devlet okullarında görev yapan 420 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma betimsel olup tarama modeliyle hazırlanmıştır. Sınıf

öğretmenlerinin sınıf yönetim eğilimlerini ortaya koymak amacıyla beş alt bölümde 47 maddelik "Sınıf Yönetimi Eğilimleri" adlı anket kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimleri çok iyi düzeyindedir, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri cinsiyete göre kadınlar lehine sonuçlanırken, okutulan sınıf düzeyine, meslekteki hizmet süresine, öğrenci mevcuduna, mezun olunan eğitim düzeyine ve program türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin 'plan program etkinlikleri', 'ilişki düzenlemeleri' ve 'sınıfın fiziki yapısının düzenlemesi' açısından, cinsiyete, okutulan sınıf düzeyine, meslekteki hizmet süresine, öğrenci mevcuduna, mezun olunan eğitim düzeyine ve program türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Zaman yönetimi açısından, meslekte 16-20 yıl arasında çalışanların ve ön lisans mezunu olanların daha olumlu oldukları görülmüştür. Davranış yönetimi açısından kadın sınıf öğretmenlerinin lehine, 16-20 yıl arasında çalışanların ve 41-50 arası sınıf mevcuduna sahip olanların diğerlerine göre daha olumlu oldukları ortaya konmuştur.

Nazlı (2015), Bingöl il merkezindeki resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve öğretmenlerin bu sorunlarla baş etme yöntemleri değerlendirilmiştir. Araştırma, genel tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Bingöl il merkezindeki 19 resmî ilkokulda görev yapan 308 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin “öğrencilerin derste tuvalete gitmek için izin istemeleri”, “öğrencilerin birbirlerini sıkça şikâyet etmeleri” ve “öğrencilerin sınıfta söz almadan konuşmaları” gibi disiplin sorunları ile daha çok karşılaştıkları görülmüştür. Öğretmenlere göre, disiplin sorunlarının en önemli nedenleri “bilgisayar oyunları, TV dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri”, “eğitsel davranış ve tutum açısından yetersiz aile desteği”, “ailenin sosyoekonomik ve eğitim düzeyi”, “günde altı saatlik ders sayısının bu sınıf öğrencileri için fazlası olması” dır. Öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla baş etmede en fazla kullandıkları yöntemlerin; “öğrenci ile göz teması kurarım”, “sorunu anlamaya çalışırım”, “sorumluluk veririm” ve “sınıf dışında öğrenciyle özel konuşurum” olduğu görülmüştür. Karşılaşılan disiplin sorunları ve disiplin sorunlarının nedenleri açısından öğretmenlerin görüşlerinde

“cinsiyet” ve “okutulan sınıf” değişkenleri bakımından farklılaşma görülürken; öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlerle ilgili görüşlerinde ise sadece “cinsiyet” değişkeni açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir.



3 YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda ortaokullarda çalışan öğretmenlerinin sınıf yönetim beceri düzeyleri incelenmiştir. Araştırma, genel tarama modeline göre yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006: 11).

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2015–2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Eyüp İlçesinde bulunan ortaokullara çalışan öğretmenlerdir. Bu evren içinden basit tesadüfi örneklem yoluyla belirlenen her okula ölçekler dağıtılmış 1-10 arası öğretmen araştırmaya katılmış 312 ölçek geri dönmüş 12's, eksik bilgileri ve hep aynı puanı vermeleri nedeniyle geçersiz sayılmış analizler 300 kişi/ölçek üzerinden gerçekleştirilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ile “Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği (Çulha, 2014) kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve öğretmenlerin demografik (cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, mezuniyet, öğrenim durumu) özellikleri ile ilgili

soruları içeren bir formdur. Bu form aracılığıyla istenen kişisel bilgiler araştırmacı tarafından öğretmenlerden alınmıştır.

3.3.2 Sınıf yönetimi becerileri ölçeği

Bu araştırmada kullanılan ölçek, öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri düzeylerini ölçmek için Çulha (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde taslak olarak 76 beceri ifadesi yapılan ölçek geliştirme analizleri sonucu 49 madde olarak belirlenmiş, 5'li Likert tipinde bir ölçektir.

Araştırma ile ilgili veriler "Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği" ile toplanmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonucu 27 madde çıkarılmış ve son haliyle ölçek 49 maddelik 4 alt boyuttan oluşan 5 likert tipi bir ölçek ortaya çıkmıştır. Buna göre; "Giriş Etkinlikleri" alt boyutunda 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9.,11. maddeler, "Geliştirme Etkinlikleri" alt boyutunda 12. Maddeden 28. Maddeye kadar, "Sonuç Etkinlikleri" alt boyutunda 29. Maddeden 40. Maddeye kadar, Dersteki Genel Etkinlikler 41. Madden 49 maddeye kadar dağılım gerçekleşmiştir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. Buna göre, ölçeğe ilişkin yapılan iç tutarlılık hesaplamalarında, ölçeğin bir bütün iç tutarlılık kat sayısı .94 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin genel olarak güvenilirlik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan dört alt boyutun her birinin de iç tutarlılık katsayıları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Buna göre, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları; "Dersin Giriş Etkinlikleri" alt boyutu için .85, "Dersin Geliştirme Etkinlikleri" alt boyutu için .90, "Dersin Sonuç Etkinlikleri" alt boyutu için .85, ve "Genel Etkinlikler" alt boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır.

Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği Düzeyleri 5 lili kert olması nedeniyle aşağıdaki gibidir.

1-1,80 (Çok düşük/Hiçbir zaman)

1,81-2,60 (Düşük/Nadiren)

2,61-3,40 (Ortalama/Zaman zaman)

3,41-4,20 (Ortalama Üstü, İyi/Çoğu zaman)

4,21-5,00 (Yüksek/Her zaman)

3.4 Verilerin Toplanması

2015–2016 öğretim yılında örneklem belirlendikten ve araştırma için gerekli izinler yasal yollarla alındıktan sonra, belirlenen okullara gidilip okul müdürleriyle araştırma konusunda konuşulmuş ve gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Eyüp ve Gaziosmanpaşa ilçelerindeki ortaokullarda çalışan öğretmenlere uygulanmak üzere örneklem sayısınınca çoğaltılıp öğretmenlere verilmiş; öğretmenler tarafından cevaplandıktan sonra araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.5 Verilerin Çözümlemesi

İstatistiksel çözümlere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğretmenlere uygulanan ölçek “Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeği” puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, mezuniyet, öğrenim durumu) frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, tamamlayıcı istatistikler Anova ve t testi uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 20.0 paket programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p < ,05$ düzeyinde sınanmış, frekans (%dağılım) tamamlayıcı istatistikler Anova ve t testi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

4 BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, mezuniyet, öğrenim durumu) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin alt boyutları ile toplam puanları için \bar{x} , ss değerleri ile farklılaşma analizleri sunulmuştur.

Araştırmaya katılanların demografik bilgilerinin frekans ve yüzde dağılımları Çizelge 4.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.1: Grubun Demografik Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri:

	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	125	41,7
	Kadın	175	58,3
	Toplam	300	100,0
Medeni Durum	Evli	174	58,0
	Bekâr	126	42,0
	Toplam	300	100,0
Yaş	20-25 yaş	38	12,7
	26-30 yaş	110	36,7
	31-35 yaş	53	17,7
	36 yaş ve üzeri	99	33,0
	Toplam	300	100,0
Kıdem	1-5 yıl	133	44,3
	6-10 yıl	64	21,3
	11-15 yıl	42	14,0
	16 yıl ve üzeri	61	20,3
	Toplam	300	100,0
Mezuniyet (Fakülte)	Eğitim Fakültesi	208	69,3
	Fen Edebiyat	57	19,0
	Diğer	35	11,7
	Toplam	300	100,0
Öğrenim	Lisans	259	86,3
	Yüksek Lisans	41	13,7
	Toplam	300	100,0

Çizelge 4.1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 125’i (%41,7) erkek, 175’i (%58,3) kadındır. Öğretmenlerin 174’ü (%58,0) evli, 126’sı (%42,0) bekârdır. Öğretmenlerin 38’i (%12,7) 20-25 yaş arasında,

110'nu (%36,7) 26-30 yaş arasında, 53'ü(%17,7) 31-35 yaş arasında, 99'u (%33,0) ise 36 yaş ve üstüdür. Öğretmenlerin 133'ü (%44,3) 1-5 yıl arasında, 64'nü (%21,3) 6-10 yıl arasında, 42'si (%14,0) 11-15 yıl arasında, 61'i (%20,3) ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 208'i (%69,3) eğitim fakültesi 57'si (%19,0) fen edebiyat, 35'i (%11,7) diğer okulları bitirmiştir. Öğretmenlerin 259'u (%86,3) lisans 41'i (%13,7)yüksek lisans mezunudur.

4.1 Öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeyleri

Öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeyleri Çizelge 4.2.'de verilmiştir.

Çizelge 4.2:1.Sınıf Yönetim Becerileri Ölçeğinin Toplam Puanlar ve Tüm Alt Boyutların Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Boyut	N	\bar{X}	Ss	Madde Sayısı
Giriş Etkinlikleri	300	45,05	0,32	11
Gelişme Etkinlikleri	300	74,32	0,45	17
Sonuç Etkinlikleri	300	48,53	0,41	12
Genel Etkinlikler	300	39,00	0,27	9
Tüm Ölçek	300	206,91	1,27	49

Çizelge 4.2.'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ölçeğinin toplam puanların ($\bar{X} =206,91$, $ss=1,27$) aritmetik ortalaması madde sayısına bölündüğünde (4,22) yüksek düzeyde sınıf becerisi olduğu; giriş etkinlikleri alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=45,05$, $ss=0,32$)aritmetik ortalaması madde sayısına bölündüğünde ortalama üstü (4.09) sınıf becerisi olduğu, gelişme etkinlikleri alt boyutu puanlarının ($\bar{X}=74,32$, $ss=0,45$)aritmetik ortalaması madde sayısına bölündüğünde(4,37) yüksek düzeyde sınıf becerisi olduğu, sonuç etkinlikleri alt boyutu puanlarının ($\bar{X} =48,53$, $ss=0,41$)aritmetik ortalaması madde sayısına bölündüğünde (4.04) ortalama üstü sınıf becerisi olduğu, genel etkinlikler alt boyutu puanlarının ($\bar{X} =39,00$, $ss=0,27$) aritmetik ortalaması madde sayısına bölündüğünde (4.33) yüksek düzeyde sınıf becerisi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin toplam

ölçek ile gelişme ve genel etkinlikler alt boyutunda yüksek düzeyde sınıf yönetim becerisine, giriş, sonuç alt boyutlarında ise ortalama üstü sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları görülmektedir.

4.2 Öğretmenlerin demografik bilgilerine göre sınıf yönetim becerileri

Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, mezuniyet ve öğrenim durumuna göre değerlendirmesi aşağıda verilmiştir.

4.2.1 Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıf yönetim becerileri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıf yönetim becerileri düzeyleri Çizelge 4.3..de verilmektedir.

Çizelge 4.3: 1.Sınıf Yönetim Becerilerinin Cinsiyet Faktörüne Göre T Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Giriş etkinlikleri	Erkek	125	43,53	6,15	,55	-3,894	298	,000*
	Kadın	175	46,14	5,41	,40			
Geliştirme etkinlikleri	Erkek	125	72,30	8,40	,75	-3,889	298	,000*
	Kadın	175	75,77	7,02	,53			
Sonuç etkinlikleri	Erkek	125	47,00	7,52	,67	-3,208	298	,001*
	Kadın	175	49,63	6,59	,49			
Genel etkinlikler	Erkek	125	38,45	5,09	,45	-1,716	298	,087
	Kadın	175	39,39	4,36	,33			
Toplam ölçek	Erkek	125	201,27	23,647	2,11	-3,805	298	,000*
	Kadın	175	210,93	20,156	1,52			

$P < ,01$

Çizelge 4.3.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında genel etkinlikler alt boyutunda anlamlı bulunmazken toplam ölçek ile giriş, gelişme ve sonuç

etkinlikleri alt boyutlarında 0,01 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, sınıf yönetim becerileri daha yüksek bulunmuştur.

4.2.2 Öğretmenlerin medeni durumlarına göre sınıf yönetim becerileri

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre sınıf yönetim becerileri düzeyleri Çizelge 4.4.de verilmektedir.

Çizelge 4.4:1.Sınıf Yönetim Becerilerinin Medeni Durum Faktörüne Göre t Testi Sonuçları

Puan	Medeni Durum	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	^t Testi		
						t	Sd	p
Giriş etkinlikleri	Evli	174	44,63	5,80	,44	-1,463	298	,144
	Bekar	126	45,63	5,92	,52			
Geliştirme etkinlikleri	Evli	174	74,24	7,99	,60	-,213	298	,831
	Bekar	126	74,44	7,57	,67			
Sonuç etkinlikleri	Evli	174	48,25	7,24	,54	-,803	298	,423
	Bekar	126	48,92	6,92	,61			
Genel etkinlikler	Evli	174	39,27	4,77	,362	1,186	298	,237
	Bekar	126	38,62	4,57	,40			
Toplam ölçek	Evli	174	206,40	22,43	1,70	-,468	298	,640
	Bekar	126	207,61	21,84	1,94			

Çizelge 4.4'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ile hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.2.3 Öğretmenlerin yaş durumlarına göre sınıf yönetim becerileri

Öğretmenlerin yaş durumlarına göre sınıf yönetim becerileri düzeyleri Çizelge 4.5..de verilmektedir.

Çizelge 4.5:1.Sınıf Yönetim Becerilerinin Yaş Durumu Faktörüne Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri									
Puan	Yaş	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Giriş etkinlikleri	20-25 yaş	38	46,53	4,81	173,03	3	57,67	1,68	,170
	26-30 yaş	110	45,41	5,99	10124,11	296	34,20		
	31-35 yaş	53	44,89	6,16	10297,14	299			
	36 ve üzeri	99	44,18	5,87					
	Toplam	300	45,05	5,86					
Geliştirme etkinlikleri	20-25 yaş	38	74,55	7,11	25,42	3	8,47	,13	,937
	26-30 yaş	110	74,45	7,79	18208,21	296	61,51		
	31-35 yaş	53	74,64	8,25	18233,63	299			
	36 ve üzeri	99	73,92	7,93					
	Toplam	300	74,32	7,80					
Sonuç etkinlikleri	20-25 yaş	38	48,79	6,20	246,27	3	82,09	1,63	,181
	26-30 yaş	110	49,36	6,89	14850,38	296	50,17		
	31-35 yaş	53	48,98	6,33	15096,66	299			
	36 ve üzeri	99	47,27	7,92					
	Toplam	300	48,53	7,10					
Genel etkinlikler	20-25 yaş	38	38,58	4,97	67,85	3	22,619	1,02	,381
	26-30 yaş	110	39,23	4,11	6525,14	296	22,044		
	31-35 yaş	53	39,75	4,73	6592,99	299			
	36 ve üzeri	99	38,49	5,15					
	Toplam	300	39,00	4,69					
Toplam ölçek	20-25 yaş	38	208,45	19,91	1365,12	3	455,04	,92	,429
	26-30 yaş	110	208,45	22,02	145470,26	296	491,45		
	31-35 yaş	53	208,26	21,89	146835,38	299			
	36 ve üzeri	99	203,87	23,25					
	Toplam	300	206,91	22,16					

Tablo5.1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ile hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.2.4 Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre sınıf yönetim becerileri

Öğretmenlerin kıdem durumlarına göre sınıf yönetim becerileri düzeyleri Çizelge 4.6 .da verilmektedir.

Çizelge 4.6:.1.Sınıf Yönetim Becerilerinin Kıdem Durumu Faktörüne Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri									
Puan	Kıdem	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Giriş etkinlikleri	1-5 yıl	133	45,95	5,21	281,05	3	93,68	2,76	,042
	6-10 yıl	64	45,13	6,40	10016,08	296	33,83		
	11-15 yıl	42	43,29	6,78	10297,14	299			
	16 ve üzeri	61	44,23	5,72					
	Toplam	300	45,05	5,86					
Geliştirme etkinlikleri	1-5 yıl	133	74,91	6,99	237,93	3	79,31	1,30	,273
	6-10 yıl	64	74,44	8,20	17995,70	296	60,79		
	11-15 yıl	42	72,19	9,82	18233,63	299			
	16 ve üzeri	61	74,39	7,46					
	Toplam	300	74,32	7,80					
Sonuç etkinlikleri	1-5 yıl	133	49,59	6,12	439,68	3	146,56	2,96	,033
	6-10 yıl	64	48,88	6,79	14656,98	296	49,51		
	11-15 yıl	42	46,31	7,88	15096,66	299			
	16 ve üzeri	61	47,41	8,40					
	Toplam	300	48,53	7,10					
Genel etkinlikler	1-5 yıl	133	39,41	3,94	57,36	3	19,12	,86	,459
	6-10 yıl	64	38,95	4,70	6535,63	296	22,08		
	11-15 yıl	42	38,17	5,75	6592,99	299			
	16 ve üzeri	61	38,70	5,35					
	Toplam	300	39,00	4,69					
Toplam ölçek	1-5 yıl	133	209,86	19,06	3496,88	3	1165,62	2,40	,067
	6-10 yıl	64	207,39	22,56	143338,50	296	484,25		
	11-15 yıl	42	199,95	26,83	146835,38	299			
	16 ve üzeri	61	204,74	23,72					
	Toplam	300	206,91	22,16					

Çizelge 4.6.’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ölçeği puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ile geliştirme ve genel etkinliklerde anlamlı farklılık bulunmazken giriş ve sonuç etkinliklerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın kaynaklandığı grup Scheffé testi ile belirlenmiş ve Çizelge 4.7.'de verilmiştir.

Çizelge 4.7: Giriş ve Sonuç Etkinlikleri Scheffé Testi Sonuçları

Boyut	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Giriş etkinlikleri	1-5 yıl	6-10 yıl	,83	,88	,83
		11-15 yıl	2,66	1,03	,04*
		16 ve üzeri	1,72	,90	,30
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,83	,88	,83
		11-15 yıl	1,83	1,15	,47
		16 ve üzeri	,89	1,04	,86
	11-15 yıl	1-5 yıl	-2,66	1,03	,04*
		6-10 yıl	-1,83	1,15	,47
		16 ve üzeri	-,94	1,16	,88
	16 ve üzeri	1-5 yıl	-1,72	,90	,30
		6-10 yıl	-,89	1,04	,86
		11-15 yıl	,94	1,16	,88
Sonuç etkinlikleri	1-5 yıl	6-10 yıl	,71	1,07	,93
		11-15 yıl	3,27	1,24	,03*
		16 ve üzeri	2,17	1,08	,26
	6-10 yıl	1-5 yıl	-,71	1,07	,93
		11-15 yıl	2,56	1,39	,34
		16 ve üzeri	1,46	1,25	,71
	11-15 yıl	1-5 yıl	-3,27	1,24	,03*
		6-10 yıl	-2,56	1,39	,34
		16 ve üzeri	-1,10	1,41	,89
	16 ve üzeri	1-5 yıl	-2,17	1,08	,26
		6-10 yıl	-1,46	1,25	,71
		11-15 yıl	1,10	1,41	,89

Çizelge 4.7.'de görüldüğü üzere giriş ve sonuç etkinlikleri alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere

yapılan Scheffe testi sonucunda, söz konusu farklılığın 1-5 yıl kıdeme sahip olan grup ile 11-15 yıl kıdeme sahip olan grup arasında, 1-5 yıl olan grup lehine olduğu görülmüştür. Kıdemleri 1-5 yıl olan grubun sınıf yönetim becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.2.5 Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre sınıf yönetim becerileri

Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre sınıf yönetim becerileri düzeyleri Çizelge 4.8.de verilmektedir.

Çizelge 4.8:1.A Sınıf Yönetim Becerilerinin Mezuniyet Durumu Faktörüne Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Mezuniyet	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Giriş etkinlikleri	Eğitim Fakültesi	208	45,04	5,95	58,72	:	29,36	,85	,428
	Fen Edebiyat	57	45,70	5,82	10238,42	29	34,47		
	Diğer	35	44,06	5,40	10297,14	29			
	Toplam	300	45,05	5,86					
Geliştirme etkinlikleri	Eğitim Fakültesi	208	74,10	7,87	110,73	:	55,36	,90	,405
	Fen Edebiyat	57	75,54	7,62	18122,90	29	61,02		
	Diğer	35	73,66	7,71	18233,63	29			
	Toplam	300	74,32	7,80					
Sonuç etkinlikleri	Eğitim Fakültesi	208	48,61	7,08	41,64	:	20,82	,41	,663
	Fen Edebiyat	57	48,86	8,09	15055,02	29	50,69		
	Diğer	35	47,54	5,40	15096,66	29			
	Toplam	300	48,53	7,10					

Çizelge 4.9: 1.B Sınıf Yönetim Becerilerinin Mezuniyet Durumu Faktörüne Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Puan	Mezuniyet	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>					
Genel etkinlikler	Eğitim Fakültesi	208	38,94	4,77	20,02	10,01	,45	,636	
	Fen Edebiyat	57	39,47	4,98	6572,96	29	22,13		
	Diğer	35	38,57	3,66	6592,99	29			
	Toplam	300	39,00	4,69					
Toplam ölçek	Eğitim Fakültesi	208	206,69	22,49	748,21	374,10	,761	,468	
	Fen Edebiyat	57	209,58	23,05	146087,17	29	491,87		
	Diğer	35	203,83	18,85	146835,38	29			
	Toplam	300	206,91	22,16					

Çizelge 4.9’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ölçeği puanlarının mezun olunan fakülte durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ile hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.2.6 Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre sınıf yönetim becerileri

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre sınıf yönetim becerileri düzeyleri Çizelge 4.10..da verilmektedir.

Çizelge 4.10: 1.Sınıf Yönetim Becerilerinin Öğrenim Durumu Faktörüne Göre ANOVA Testi Sonuçları

Puan	Öğrenim	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Giriş etkinlikleri	Lisans	259	44,94	5,87	,36	-,825	298	,410
	Yüksek Lisans	41	45,76	5,86	,91			
Geliştirme etkinlikleri	Lisans	259	74,06	7,80	,48	-1,461	298	,145
	Yüksek Lisans	41	75,98	7,71	1,20			
Sonuç etkinlikleri	Lisans	259	48,39	7,11	,44	-,854	298	,394
	Yüksek Lisans	41	49,41	7,10	1,10			
Genel etkinlikler	Lisans	259	39,02	4,38	,27	,174	298	,862
	Yüksek Lisans	41	38,88	6,37	,99			
Toplam ölçek	Lisans	259	206,41	21,84	1,35	-,969	298	,333
	Yüksek Lisans	41	210,02	24,11	3,76			

Çizelge 4.9’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ölçeği puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ile hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır.

5 TARTIŞMA

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin toplam ölçek ile gelişme ve genel etkinlikler alt boyutunda yüksek düzeyde sınıf yönetim becerisine, giriş, sonuç alt boyutlarında ise ortalama üstü sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları görülmüştür.

Çelik Akkaya (2006)'nın araştırmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları "orta" düzeyde bulunmuştur.

Sivri (2012) ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi konulu çalışmasında; öğretmenlerin sınıf yönetimi eğilimleri için belirlenen maddelere verdikleri yanıtlar çoğunlukla “her zaman” ve “genellikle” dir. Öğretmenlerin kendi algılarına göre, “öğrencilerle göz bağlantısı kurma”, “öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli etme” ve “derse zamanında girip dersten çıkma” davranışları kendilerini en yeterli algıladıkları davranışlardır. Gözlem bulgularına göre; “alan bilgisine hakim olma”, “öğrencilerine istenen davranışları sergilemeleri için örnek olma” ve “kazanımlara uygun öğrenme öğretme etkinliği seçme” davranışları en yüksek ortalamaya sahip maddelerdir. Öğretmenlerin kendi algılarına ve gözlem sonuçlarına göre en düşük ortalamaya sahip oldukları davranışlar benzerdir. Bunlar “planlamada bireysel farklılıklara dikkat etme”, “olumsuz davranışa karşı sınırlama getirmeyi tercih etme” ve “ortaya çıkan bir sorunu çözerken sınıfın katkısını sağlama” davranışlarıdır. Ankette elde edilen verilere göre düşük çıkan bir madde de “öğrencilerin birbirleri ile iletişimi için uygun ortamlar düzenleme” davranışıdır.

Öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışlarına ilişkin olarak literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde Terzi (2001) öğretmenlerin otokratik sınıf yönetim anlayışını yansıtan maddelerinde belirtilen bazı davranışları sergiledikleri, ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını belirten özellikler açısından bazı davranışları ve Demokratik sınıf yönetimi anlayışını belirten davranışları da sergiledikleri görülmüştür.

Ancak bazı davranışların geliştirilmesinin gerekliliği dile getirilmiştir. Kutlu (2006) sınıf yönetimine ilişkin olarak sürdürdüğü araştırmada öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ders düzenini bozucu hafif şiddette davranışlar olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenler, istenmeyen davranışları düzeltmeye yönelik olarak sözel yöntemler ile beden dili, daha ileri sınıf içi disiplin sorunlarında ise durumu değiştirme yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sınıflarında demokratik bir ortam oluşturmak ve sınıf ortamının düzenlenmesi için gerekli çalışmaları yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Nazlı (2015) ise sınıf öğretmenlerinin “öğrencilerin derste tuvalete gitmek için izin istemeleri”, “öğrencilerin birbirlerini sıkça şikâyet etmeleri” ve “öğrencilerin sınıfta söz almadan konuşmaları” gibi disiplin sorunları ile daha çok karşılaştıkları görülmüştür. Öğretmenlere göre, disiplin sorunlarının en önemli nedenleri “bilgisayar oyunları, TV dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri”, “eğitsel davranış ve tutum açısından yetersiz aile desteği”, “ailenin sosyoekonomik ve eğitim düzeyi”, “günde altı saatlik ders sayısının bu sınıf öğrencileri için fazlası olması”dır. Öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla baş etmede en fazla kullandıkları yöntemlerin; “öğrenci ile göz teması kurarım”, “sorunu anlamaya çalışırım”, “sorumluluk veririm” ve “sınıf dışında öğrenciyle özel konuşurum” olduğu görülmüştür.

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında genel etkinlikler alt boyutunda anlamlı bulunmazken toplam ölçek ile giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın kadınlar lehine olduğu görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, sınıf yönetim becerileri daha yüksek bulunmuştur. Bu bulguyu destekler nitelikte Erol (2006) sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri ve davranışları gerçekleştirme istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemler konusunda cinsiyet değişkeni açısından bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha olumlu görüşlere sahip olduğunu tespit etmiştir.

Yine destekleyici araştırma sonuçlarından İlgar (2007) “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli

doktora tezinde ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmada bayan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri puanı diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu bulguları destekler nitelikte Sirkeci (2010), araştırmasında resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara karşı öğretmenlerin izledikleri yaklaşımları belirlemeyi amaçladığı çalışmada, bayan öğretmenler, sınıftaki disiplin sorunlarının üstesinden gelebilmek için ailelerle işbirliğine, erkek öğretmenlerden daha fazla yer vermektedirler.

Baburşah (2014) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimleri çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı çalışmada bayanların daha yüksek yönetim becerilerine sahip oldukları bulunmuştur.

Nazlı (2015), Bingöl il merkezindeki resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve öğretmenlerin bu sorunlarla baş etme yöntemlerini incelediği çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Nazlı (2015) da karşılaşılan disiplin sorunları ve disiplin sorunlarının nedenleri açısından öğretmenlerin görüşlerinde “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı farklılık bulmuştur.

Bu bulgulardan farklı olarak Yılmaz (2009) tarafından, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının cinsiyet, medeni durum, sahip oldukları çocuk sayısı, meslekteki kıdem yılları, eğitim düzeyleri ve algıladıkları anne-baba tutumları değişkenlerine göre ne ölçüde farklılaştığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada katılımcı sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Yine Uç (2013), ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçladığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde Terzi (2001) öğretmenlerin kişisel özellikleri ve yönetim anlayışlarına ilişkin görüşleri

dikkate alındığında ise öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Bu sonuçlara göre literatürde yönetim becerileriyle ilgili farklı sonuçlara rastlanmış olsa da sınıf yönetim becerileri farklılıklarını tespit eden araştırma sonuçları incelendiğinde çoğunlukla bayanlar lehine sonuçlandığı ve bayanların sınıf yönetim becerilerinin erkeklere göre daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Bu bulguda bu araştırma sonucuyla örtüşmekte ve desteklemektedir.

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ölçeği puanlarının medeni durum, yaş, mezun olunan fakülte, öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yalçınkaya ve Tonbul (2002), Burç Doğan (2006), Topal (2007), Zengin Bağcı (2010), Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011), Şahin ve Altunay (2011) tarafından yapılan çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Yine bu bulguları destekler nitelikte Yılmaz (2009) tarafından, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının medeni durum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Yine Uç (2013), ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçladığı çalışmada medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bu bulgulardan farklı olarak Erol (2006) sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri ve davranışları gerçekleştirme, istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemler konusunda 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 2. sınıfta okutan öğretmenlerin, sınıf mevcudu 31-40 arasında olan öğretmenlerin, Eğitim Yüksek Okulu ve Lisans Tamamlama mezunu öğretmenlerin, sınıf öğretmenliği dışındaki diğer branşlardan mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarında daha hassas davrandıklarını tespit edilmiştir.

İlgar (2007) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmada 41 ve üzeri yaşta öğretmenlerin, evli veya dul-boşanmış olanların, öğretmen okulundan mezun olan öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerileri puanı diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre literatürde yönetim becerileriyle ilgili farklı sonuçlara rastlanmış olsa da sınıf yönetim becerileri farklılıklarını tespit eden araştırma sonuçları incelendiğinde yaş değişkeninin yönetim becerilerini etkilediği ve yaşları yüksek olanların lehine sonuçlandığı ve yaş arttıkça sınıf yönetim becerilerinin genç öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Bu bulguda bu araştırma sonucu farklılaşmaktadır. Bunun sebebinin örneklemeden ve yeni eğitim sistemiyle yetişen öğretmenlerin niteliklerinin olumlu etkilenmesi ve değişime açık olmaları olarak değerlendirilebilir.

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ölçeği puanlarının kıdem değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ile geliştirme ve genel etkinliklerde anlamlı farklılık bulunmazken giriş ve sonuç etkinliklerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Giriş ve sonuç etkinlikleri alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre söz konusu farklılığın 1-5 yıl kıdeme sahip olan grup ile 11-15 yıl kıdeme sahip olan grup arasında, 1-5 yıl olan grup lehine olduğu görülmüştür. Kıdemleri 1-5 yıl olan grubun sınıf yönetim becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Bu bulgulardan farklı olarak Erol (2006) sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri ve davranışları gerçekleştirmek istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemler konusunda kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarında daha hassas davrandıkları tespit edilmiştir.

İlgar (2007) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmada 11 yıl ve daha fazla öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerileri puanı diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Yine Yılmaz (2009) tarafından, sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Sirkeci (2010), araştırmasında resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara karşı öğretmenlerin izledikleri yaklaşımları belirlemeyi amaçladığı çalışmada,

meslekteki çalışma süreleri arttıkça, sınıf disiplini sağlamak için okul yönetimiyle daha fazla işbirliği yapmaktadırlar.

Uç (2013), ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçladığı çalışmada kıdem arttıkça yönetim becerilerin arttığını bulmuştur.

Baburşah (2014) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerini belirlemek ve bu eğilimleri çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı çalışmada ise mesleki kıdemın yönetim becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Çelik Akkaya (2006), 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sınıfta davranış yönetimi boyutuna ilişkin algıları, 11-15 ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına göre daha düşük olduğunu tespit etmiş, bu durum araştırma sonucumuzu desteklemektedir.

Çubukçu ve Girmen (2008), mesleki kıdemın sınıfta davranış yönetimi alt boyutlarında meslekteki hizmet süresinin etkili bir unsur olduğunu, Sivri (2012)'ın 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin davranış yönetimi açısından kendilerini daha yeterli gördüklerini belirtmesi araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir.

Korkut ve Babaoğlan (2010), deneyim süresi 11-25 yıl olan sınıf öğretmenlerinin, deneyim süreleri 1-5 yıl olanlara göre davranış düzenlemeleri boyutu beceri algılarının daha yüksek olduğunu saptaması da araştırmamızı desteklemektedir.

Bu sonuçlara göre literatürde yönetim becerileriyle ilgili farklı sonuçlara rastlanmış olsa da sınıf yönetim becerileri farklılıklarını tespit eden araştırma sonuçları incelendiğinde kıdem değişkeninin yönetim becerilerini etkilediği görülmüştür. Çoğunluk araştırmada kıdem arttıkça sınıf yönetim becerilerinin arttığına ilişkin sonuçlar çoğunluktadır. Bu bulguda bu araştırma sonucu farklılaşmaktadır. Bunun sebebinin örneklemeden ve yeni eğitim sistemiyle yetişen öğretmenlerin niteliklerinin olumlu etkilenmesi ve değişime açık olmaları olarak değerlendirilebilir.

6 SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuçlar

1. Araştırma grubunun toplam ölçek ile gelişme ve genel etkinlikler alt boyutunda yüksek düzeyde sınıf yönetim becerisine, giriş, sonuç alt boyutlarında ise ortalama üstü sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları belirlenmiştir.

2. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında genel etkinlikler alt boyutunda anlamlı bulunmazken toplam ölçek ile giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın kadınlar lehine olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, sınıf yönetim becerileri daha yüksek bulunmuştur.

3. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ölçeği puanlarının medeni durum, yaş, mezun olunan fakülte, öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir bulunmamıştır.

4. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ölçeği puanlarının kıdem değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçek ile geliştirme ve genel etkinliklerde anlamlı farklılık bulunmazken giriş ve sonuç etkinliklerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Giriş ve sonuç etkinlikleri alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre söz konusu farklılığın 1-5 yıl kıdeme sahip olan grup ile 11-15 yıl kıdeme sahip olan grup arasında, 1-5 yıl olan grup lehine olduğu görülmüştür. Kıdemleri 1-5 yıl olan grubun sınıf yönetim becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

6.2 Öneriler

1. Bu sonuçlar dikkate alındığında sınıf yönetim berisine yönelik profesyonel bir meslek icra eden öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik sınıf yönetimi konusunda seminerler, hizmet içi eğitim etkinlikleri, yüz yüze veya uzaktan olacak şekilde verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, sınıf yönetim becerilerinin daha yüksek olduğu dikkate alındığında öğretmenlik mesleğinin sınıf yönetim becerisi yönüyle bayanların daha yatkın oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ancak rol model olma kısmında erkek öğretmenlerin becerileri daha farklı sonuçlar verebilir. Bu konunun önemli bir durum ve araştırma konusu olarak değerlendirilmesi daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

3.Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ölçeği puanlarının medeni durum, yaş, mezun olunan fakülte, öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir bulunmamıştır. Bu sonuçların farklı sosyo-kültürel boyutlar dikkate alınarak araştırmalarda sınanması yararlı olacağı düşünülmektedir.

4.Kıdemleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin daha yüksek kıdemlilere göre sınıf yönetim becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu genç öğretmenlerin donanımlı geldiği sınıf yönetim becerilerine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum gruplar arasındaki meslektaş dayanışmasının önemini de ortaya çıkarmaktadır. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de mesleki tecrübenin ve yeni öğretim ve tekniklerin aktarımı önemlidir. Bu amaçla okullarda meslektaş dayanışmasına yönelik çalışmalar planlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Ağaoğlu, E.** (2011). Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular (Ed. Z. Kaya), Sınıf Yönetimi (12. Baskı) içinde (s. 1-42). Ankara: PegemA Yayıncılık,
- Akyüz, Y.** (1994). Türk Eğitim Tarihi, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Ataman, A.** (2003). Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri Ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler. (Ed.L. Küçükahmet) Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Aydın, A.** (2011). Sınıf Yönetimi. (15. Baskı). Ankara: Pegem.
- Baburşah, D.** (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balci, A.** (2007). Etkili Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baloğlu, N.** (2001). Etkili Sınıf Yönetimi, Ankara: Baran Ofset, Ankara.
- Başar, H.** (2008) “Eğitim ve Sınıf Yönetimi” Sınıf Yönetimi (Ed: Ağağlu, E.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Başaran, İ. E.** (2000). Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü, Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayrakçı, M.** (2011). Sınıfta zaman yönetimi, Sınıf Yönetimi, Ankara: İhtiyaç Yayıncılık,
- Batu, S. VE Kırcaali İftar, G.** (2011). Kaynaştırma, İstanbul: Kök Yayıncılık.
- Boyacı, A.** (2011). Eğitim Sosyolojisi Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bursalıoğlu, Z.** (2012). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara: Pegem A.
- Celep, C.** (2004). Sınıf Yönetimi ve Disiplini (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalık, T.** (2009). Sınıf Yönetimi İle İlgili Temel Kavramlar. (Ed. L. Küçükahmet), Sınıf Yönetimi, Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V.** (2003). Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Basımevi.
- Çelik, V.** (2006). Eğitimde Moral Liderlik. Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu. 4-5 Kasım 2006, Ankara: Pozitif Matbaacılık.
- Çorbacıoğlu, S.** (2013). Yönetim Bilimi II (Ed. Sözen, S.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Çulha, A.** (2014). Eğitim Fakültesinden Mezun Olan Öğretmenlerle Değer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, HARRAN Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Şanlıurfa.
- Demirtaş, H.** (2012). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Kıran, H. (Ed.). Etkili sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık,.
- Demirel, Ö.** (2004). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı. (7. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erden, M.** (2005). Öğretmenlik Mesleğine Giriş .İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Erdoğan, İ.** (2008). Eğitim ve Okul Yönetimi ,İstanbul: Sistem Yayıncılık, İstanbul.

- Eren, A.** (2001). Eğitim Sürecinde Öğrenci. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 10, 2001, 80-84.
- Erol, Z.** (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Eskicumalı, A.** (2002). “Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Ed. Y. Özden). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gürkan, T.**(2001).“Öğretmenin Nitelikleri ve Görevleri”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Ed. E. Sözer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.. 27-38.
- Hakan, A.** (1991). Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Helvacı, M.A. ve Aydoğan, İ.** (2011). Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (2011) 4/2, 41-60.
- Hoşgörür, V.**(2005). “İletişim”. Sınıf Yönetimi. (Ed. Z. Kaya). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- İlgar, L.**(2005).Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi. (3. Baskı). İstanbul: Beta Basım.
- İlgar, L.** (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Z.** (2011). Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma. Sınıf Yönetimi (12. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Keskinoğlu, M. Ş.** (2006). Yüzünden Okumak, İstanbul: Akademi Yayınları.
- Kutlu, E.** (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Sınıf Yönetiminde Davranış Düzenleme Sürecinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Küçükahmet, L.** (1999).“İdeal Bir Öğretmen Nasıl Davranır?”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Ed. L. Küçükahmet). İstanbul: Alkım Yayınevi, ss. 15-20.
- MEB,** (2005). Öğretmen yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB.** (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.16.12.2015 tarihinde <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/> adresinden alınmıştır.
- MEB.** (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. 16.12.2015 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden alınmıştır.
- Muşta, M.** (2005). “Eğitimin Dört Boyutu”, Öğretmenin Dünyası (Ed. M. Sünbül), Mikro Yayıncılık, Ankara: Odunpazarı Belediyesi Yayını.
- Nazlı, K.** (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları, Nedenleri Ve Öğretmenlerin Bu Sorunlarla Baş Etme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Nelsen, J, Lott, L. Glenn, S.** (2003). Sınıfta Pozitif Disiplin (Çev: Miyasa Koyuncu) İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Özdemir, S. Özcan, M.** (2011). “Bilgi Toplumunda Eğitim ve Öğretmenlik Mesleği” Eğitim Sosyolojisi (Ed. Boyacı, A.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Özer, A.** (2005). Etkin Öğrenmede Yeni Arayışlar: İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Buluş Yoluyla Öğrenme. *Güz / 2005* sayı 35: 105-131
- Öztürk, B.** (2009). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. Karip E. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Sarıtaş, M.** (2005). Sınıf Yönetimi Ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme. Leyla Küçükahmet (Ed.), Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar (s. 43-84). (4. Baskı). Ankara: Nobel.
- Sarı, H.** (2005). “Etkili Bir Öğretim İçin Bir Öğretmenin Planlaması Gereken Stratejiler” Öğretmenin Dünyası (ed. Sünbül Murat Ali). Mikro Yayıncılık Ankara: Odunpazarı Belediyesi Yayınları 10.
- Selvi, K.** (2008). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Serter, N.** (2008). 21. Yüzyılda İnsan Merkezli Eğitim. İstanbul: Nesnel Yayınları.
- Sirkeci, B.** (2010). Özel ve Devlet İlköğretim Okulları Birinci Kademesindeki Öğretmenlerin, Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları ve Yaklaşım Biçimleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sivri Gülünay, D.** (2012). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V.** (1991). Eğitim Felsefesi. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Sözer, E.** (2001). “Öğretimde Strateji, Yöntem ve Teknikler”, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. (Ed. M. Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 95-122.
- Sünbül, A.M.** (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Öğretmenlik Mesleğine Giriş Kitabı. (Ed. Ö, Demirel ve Z. Kaya), Ankara: Pegem Yayınları.
- Şişman, M.** (2000). Öğretmenliğe Giriş. (2. Basım) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şimşek, Y.** (2008). “Sınıf ve Grup Lideri Olarak Öğretmen” Sınıf Yönetimi (Ed: Ağaoğlu, E.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Taş, A.** (2005). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler. Etkili Sınıf Yönetimi. (Editör: Hüseyin Kıran) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Terzi, A., R.** (2002). “Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları”. Ankara: Milli Eğitim. (155-156), 162-169.
- Terzi, Ç.** (2001). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Toprakçı, E.** (2008). Sınıfa dayalı yönetim. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkmen, Ş.** (2011). Okullarda Yönetim Etkinlikleri, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Tutkun, Ö. F.** (2005). Öğretmenin Dünyası, Çocuğun Okul Dışı Zamanını “Değerlendirmesinde Anne-Baba Ve Okulun Sorumlulukları” Odunpazarı Belediyesi Yayınları - 10 Eğitim Dizisi – 3,
- Türkmen, Ş.** (2001). Okullarda Yönetim Etkinlikleri, Ankara: Asil Yayın.
- Uç, H.** (2013). İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki (Maltepe İlçesi Örneği) (Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar, Ş.** (2008). Eğitim Bilimine Giriş (Ed. Gültekin, M.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Yaşar, Ş., Sözer, E. ve Gültekin, M.** (2000). “İlköğretimde Öğrenme-Öğretme Süreci ve Öğretmenin Rolü”, VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı. Karadeniz Teknik Üniversitesi Basımevi, Trabzon.
- Yavuzer, H.** (1994). Çocuk Psikolojisi. (Onuncu Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, N.** (2008). Dersin Akışını Bozan İstenmeyen Davranışları Yönetme Stratejilerinin İncelenmesi. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi. (10)-1.

- Yılmaz, K.** (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Algıladıkları Anne Baba Tutumlarına ve Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğit, B.** (2004). Sınıfta Disiplin Ve Öğrenci Davranışının Yönetimi. Turan, Ş. ve Şişman, M. (Ed.). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem A Yayınları.
- YÖK.** (1998).Fakülte-Okul İşbirliği. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.



EKLER

EK 1: Valilik yazışmaları



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.1267824
Konu: Anket Araştırma İzni

31.01.2017

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 19.01.2017 ve 495 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 27.01.2017 tarih ve 1160937 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Selahattin ÖZDEMİR'in "Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Beceri Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

İbrahim POLAT
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorumu.meb.gov.tr/adresinden> 85a0-b750-3162-ba43-5adc kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.1160937

27/01/2017

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Aydın Üniversitesi'nin 19.01.2017 ve 495 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 27.01.2017 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Selahattin ÖZDEMİR'in "Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Beceri Düzeylerinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Eyüp İlçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlere; anket uygulama hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılınması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamiarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
27/01/2017

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f697-c6f9-396f-9159-72f3 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: Anket

κ Tarih ve Sayısı: 19/01/2017-495

BİRİNCİ BÖLÜM

Değerli Meslektaşım,

Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine yönelik aşağıda iki bölümden oluşan "Ölçek" hazırlanmıştır. Vereceğiniz samimi yanıtlar, bilimsel araştırmayı destekleyecektir.

Sizden beklenen, görüşlerinize uyan seçeneklere "X" işareti koymanız ve soruların hepsini yanıtlamanızdır.

Bu bilimsel çalışmaya olan katkınız ve içtenlikle verdiğiniz yanıtlar için teşekkür ederim.

Selahittin ÖZDEMİR
Aydın Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen bu bölümdeki soruları kişisel özelliklerinize göre işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz

Erkek Kadın

2. Medeni Durumunuz

Evli Bekar

3. Yaşınız

20-25 26-30 31-35 yıl 36-40 41 ve üzeri

4. Meslekteki Kıdeminiz

1-5 yıl 6-10 yıl
 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üzeri

5. Mezun Olduğunuz Fakülte

Eğitim Fakültesi Fen Edebiyat Fakültesi Diğer

6. Mezuniyet

Lisans Yüksek Lisans Doktora

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda sınıf yönetimi becerilerini içeren maddeler yer almaktadır. Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği çarpı (x) ile işaretleyiniz.

Dersin Giriş Etkinlikleri	Hiçbir zaman	Nadiren	Zaman zaman	Çoğu zaman	Her zaman
1. İşleyeceğim dersin özelliğine uygun olarak ders öncesi yeteri kadar hazırlık yaparım.					
2. Öğrenme etkinliklerini öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlarım.					
3. Derste öğrencilerin yararlanacakları kaynaklar ile ders araç- gereçlerini hazırlarım.					
4. Derse başlarken öğrencilerin o konuda neler bildiklerini önceden öğrenmeye çalışırım.					
5. Bir önceki dersi özetler, yeni ders ile önceki ders arasında bağ kurmaya çalışırım.					
6. Derse başlarken öğrencilerin ilgisini çekecek ve derse katılmalarını sağlayacak bir başlangıç yaparım.					
7. Öğrencilerin konuyu öğrenmeleri için merak ve güdülerini harekete geçiririm.					
8. Sınıfta en uygun eğitim öğretim ortamı oluşturmaya yönelik fiziksel düzenlemeler yaparım.					
9. Dersin hedeflerini belirler ve ön öğrenmelerle ilişkilendiririm.					
10. Dersin başlangıcında derse hazırlayıcı etkinlikler yaparım.					
11. Öğrencilerin kendilerini özgür bir şekilde ifade edebilecekleri demokratik bir öğrenme ortamı sağlarım.					
Dersin Geliştirme Etkinlikleri	Hiçbir zaman	Nadiren	Zaman zaman	Çoğu zaman	Her zaman
12. Öğretme-öğrenme süreçlerinde çeşitli sorularla öğrencileri düşünmeye yönlendiririm.					
13. Konuyu güncel, açık ve anlaşılabilir örneklerle açıklarım.					
14. Öğrencileri, konu ile ilgili düşüncelerini açıklama ve soru sormaya özendiririm.					
15. Sorulan soruları yanıtlamaları için öğrencileri cesaretlendiririm.					
16. Doğru yanıtı buldurmak için öğrencilere yerinde ve yeterli sayıda ipucu veririm.					
17. Yanlış yanıtları zamanında ve öğrenciyi küçük düşürmeden düzeltirim.					
18. Konuyu işlerken öğrencilerin düzeyine uygun tanım, kavram ve sözcükleri kullanırım.					

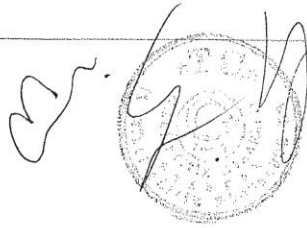
Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

19. Öğrencilerin derse katılımlarını sağlarım					
20. Öğrencilere karşı güler güzlü, sevecen, sabırlı ve anlayışlı olmaya çalışırım.					
21. Eleştiriye açık olmaya çalışırım.					
22. Öğrencilerin yaptıkları hataları birer öğrenme fırsatı olarak görürüm.					
23. Demokratik tutum ve davranışlara sahibim.					
24. Öğrencilerin görüşlerine karşı hoşgörülü ve saygılı davranırım.					
25. Öğrencilere tutarlı davranırım.					
26. Öğrencilerle etkili iletişim kurarım.					
27. Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinlerim.					
28. Özellikle önemli davranışları sıkça tekrar ederim.					
Dersin Sonuç Etkinlikleri	Hiçbir zaman	Nadiren	Zaman zaman	Çoğu zaman	Her zaman
29. Dersin sonunda derste öğrendiklerini pekiştirici etkinlikler yaparım.					
30. Ölçme aracı geliştirme ve süreç değerlendirme ilkelerinden yararlanırım.					
31. Değerlendirmeyi öğrencilerin yanlışlarını düzeltmek ve eksiklerini tamamlamak amacıyla yaparım.					
32. Ölçme sonucunda yapılan hataları gösterip düzeltirim.					
33. Dersin sonunda öğrencilerin ne öğrendiğini, hangi davranışları kazandığını kontrol ederim.					
34. Dersin ne zaman biteceğini öğrencilere birkaç dakika önceden bildiririm.					
35. Bütün öğrenciler sınıftan ayrıldıktan sonra sınıftan					
36. Öğrencilere katı sınırlamalar yerine alternatifler sunarım.					
37. Sınıf kurallarını öğrencilerle belirlerim.					
38. Sınıfın, öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmeye uygun bir ortam olmasını sağlarım.					
39. Öğrencilerin yaratıcı olması için uygun ortam hazırlarım.					
40. Sınıftaki her öğrenciye ismiyle hitap ederim.					
Derste Genel Etkinlikler	Hiçbir zaman	Nadiren	Zaman zaman	Çoğu zaman	Her zaman
41. Dersin akışını bozabilecek gürültüyü önlerim.					
42. Öğrencilere açık ve anlaşılır açıklamalar yaparım.					
43. Sınıfın tamamını görüş alanında tutarım.					
44. Etkinlikler esnasında sınıfın tamamını dolaşırım.					
45. Sınıfta öğrenciler tarafından hissedilen sürekli bir düzenim					

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

ık Tarih ve Sayısı: 19/01/2017-495

46. Olası istenmeyen davranışlara karşı önlem alırım.					
47. Öğrencilerin problemli davranışları için çözümler					
48. Sınıf kurallarına uyulmasını sağlarım.					
49. Sınıf temizliğine özen gösteririm.					



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

ÖZGEÇMİŞ

Ad- Soyad : Selahittin ÖZDEMİR

Doğum Tarihi ve Yeri: Perşembe 15/03/1974

E-posta : ozdemirselahattin52@hotmail.com



ÖĞRENİM DURUMU:

- Lisans: Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği
- Yüksek Lisans: Halen devam ediyor. Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, İşletme Yönetimi Programı

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER:

30/10/1997 Yılı göreve başlamıştır. Meslek hayatının on dokuzuncu yılına devam etmektedir. 02/03/2009-14/12/2012 yılları arasında müdür yardımcılığı görevi yapmıştır. Halen Eyüp Esentepe Ortaokulu'nda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Görev yaptığı süre içinde; iki taktir, bir başarı belgesi, bir maaşla ödüllendirme almıştır.