

**T.C.**  
**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİKLERİNE**  
**İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**Başak ARSLAN**

**İşletme Ana Bilim Dalı**  
**İşletme Yönetimi Programı**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN**

**ŞUBAT 2016**



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİKLERİNE  
İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Başak ARSLAN  
(Y1212.041195)

İşletme Ana Bilim Dalı  
İşletme Yönetimi Programı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN

ŞUBAT 2016



## ONAY SAYFASI



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

### Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi

Enstitümüz İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1212.041195 numaralı öğrencisi Başak ARSLAN'ın "ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 01.02.2016 tarih ve 2016/03 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından *Aybir.İg* ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak *Kabul* edilmiştir.

Öğretim Üyesi Adı Soyadı

İmzası

Tez Savunma Tarihi :23/02/2016

1)Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN

*Ertug Can*

2) Jüri Üyesi : Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR

*H. Ertepinar*

3) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Aysegül KINIK TOPALSAN

*Aysegül Kinik Topalsan*

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



## YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerinde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (23.02.2016)

Başak ARSLAN





## ÖNSÖZ

Eğitim öğretim etkinliklerinin amacına uygun olarak yürütülebilmesi için öğretmenlerin sınıf yönetim bilgi ve becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen sınıf yönetimi becerilerine sahip değilse, ne kadar bilgili ne kadar donanımlı olursa olsun başarılı olamaz.

Sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmenler öğrencisini tanır, motive eder, öğrencisiyle daha rahat iletişim kurar, öğrencilere araştırma, sorgulama becerileri kazandırır.

Bu çalışma, öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır.

Çalışmamın temelleri, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ertuğ Can'ın sınıf yönetimi üzerine yapmış olduğu çalışmalar, bilgi birikimleri, yönlendirmeleri ve bu alandaki literatür taramasına bağlı alan araştırması üzerine kurulmuştur Yoğun çalışmalar arasında bana zaman ayırdığı, bitmek bilmeyen sorularımı sabırla yanıtladığı için kendisine en derin saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Sabırla görüşme sorularımı yanıtlayan, anketlerimi dolduran ve 10 puanı kapan sevgili öğrencilerime, anketlerimin uygulanmasında yardımcı olan saygıdeğer öğretmen arkadaşlarıma, yormadan, kırmadan, zorlamadan istediğim ders programını yapıp tezimin hızlanmasına katkı sağlayan okul müdürüm ve müdür yardımcıma teşekkürü borç bilirim.

Araştırmam boyunca fikir alışverişinde bulunduğum, birlikte yol aldığımız, benimle sevinip benimle üzülen, düştüğümde toparlayan, düştüğünde kucakladığım can arkadaşım Zeynep Kara'ya, İngilizce özetimi bir günde yazıp iki ayağını bir pabuca soktuğum, senin için sayfalarca yazarım diyen can dostum Özlem Buze Ersoy'a da gönülden teşekkürler.

Tez süresince tüm sıkıntılarında beni yüreklendiren kardeşim Burcu Arslan'a ve en önemlisi bugünlere gelmemi sağlayan, yaşamımın her anında benden desteğini esirgemeyen, özverisiyle, sabrıyla çalışmama destek olan, tezim boyunca elimi sıcak sudan soğuk suya sokturmayan annem Ayfer Arslan'a da minnet ve teşekkürlerimle...

**Şubat-2016**

**Başak ARSLAN**  
**Türkçe Öğretmeni**



## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>i</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>iii</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>vii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>xi</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	8
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	10
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri.....	10
1.4. Sayıtlar .....	11
1.5. Araştırmanın Sınırlılığı .....	11
1.6. Araştırmanın Amacı .....	11
1.7. Araştırmanın Önemi.....	11
1.8. Tanımlar .....	12
<b>2. KURAMSAL TEMELLER</b> .....	<b>13</b>
2.1. Eğitim.....	13
2.2. Sınıf.....	14
2.3. Sınıf Yönetimi.....	15
2.3.1. Sınıf yönetim yaklaşımları.....	18
2.3.1.1. Geleneksel yaklaşım.....	18
2.3.1.2. Çağdaş yaklaşım.....	20
2.3.2. Sınıf yönetim modelleri .....	21
2.3.2.1. Tepkisel model .....	22
2.3.2.2. Önlemsel model .....	22
2.3.2.3. Gelişimsel model.....	23
2.3.2.4. Bütünsel model .....	23
2.3.3. Sınıf ortamları .....	24
2.3.3.1. Demokratik sınıf ortamı .....	24
2.3.3.2. Otoriter sınıf ortamı.....	25
2.3.3.3. Serbest (İlgisiz) sınıf ortamı.....	25
2.3.4. Sınıf yöneticileri .....	26
2.3.4.1. Otokratik sınıf yöneticisi.....	26
2.3.4.2. Serbest sınıf yöneticisi .....	26
2.3.4.3. Demokratik sınıf yöneticisi .....	27
2.4. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler.....	27
2.4.1. Öğretmen .....	27
2.4.2. Öğrenci.....	30
2.4.3. Aile.....	31
2.4.4. Yönetici.....	34
2.4.5. Okul .....	35

2.4.6. Akran grubu .....	36
2.5. Sınıf Yönetiminin Boyutları .....	37
2.5.1. Sınıf ortamının fiziksel özellikleri ve değişkenleri .....	37
2.5.1.1. Öğrenci sayısı .....	38
2.5.1.2. Yerleşim düzeni .....	39
2.5.1.3. Isı, ışık, renk .....	42
2.5.1.4. Gürültü .....	43
2.5.1.5. Temizlik .....	44
2.5.1.6. Görünüm .....	45
2.5.2. Plan- program etkinlikleri .....	46
2.5.3. Zamanın yönetimi .....	47
2.5.4. İletişim .....	49
2.5.4.1. Sözlü iletişim .....	53
2.5.4.2. Sözsüz iletişim .....	54
2.5.5. Davranış düzenlemeleri .....	58
2.6. Sınıf Yönetim Yeterlikleri .....	58
2.7. Sınıf Yönetiminde Disiplin .....	62
2.7.1. Disiplin modelleri .....	66
2.7.1.1. Rudolf Dreikurs modeli (Sosyal disiplin modeli): .....	66
2.7.1.2. William Glasser modeli (Gerçeklik terapisi teorisi) .....	67
2.7.1.3. Jacob S. Kounin modeli (Dalga etkisi) .....	67
2.7.1.4. Frederic Skinner modeli (Davranış iyileştirme modeli) .....	68
2.7.1.5. Marlene Canter modeli (Kendine güvene dayalı disiplin) .....	69
2.7.1.6. Hiam Ginnot modeli (Etkili iletişim odaklı model) .....	70
2.7.1.7. Lee Jones ve Fred Jones modeli (Sınıf yönetimi modeli) .....	71
2.7.1.8. Fritz Redl ve William Wattenberg modeli .....	71
2.7.1.9. Thomas Gordon modeli (Öğretmen merkezli model): .....	72
2.8. Güdülenme .....	73
2.9. Sınıf Kurallarının Oluşturulması .....	76
2.10. Sınıf Yönetiminde Ödül .....	79
2.11. Sınıf Yönetiminde Ceza .....	81
2.12. İstenmeyen Davranışın Nedenleri, Engellenmesi ve Yönetimi .....	82
2.12.1. İstenmeyen öğrenci davranışlarını giderme yolları .....	87
2.12.1.1. Sözel olmayan tepkiler .....	87
2.12.1.2. Sözel tepkiler .....	89
2.12.1.3. Durumun değiştirilmesi .....	91
2.13. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Konusunda Karşılaştıkları Sorunlar .....	93
2.14. İlgili Çalışmalar .....	95
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>105</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	105
3.2. Çalışma Grubu .....	107
3.3. Veri Toplama Araçları .....	108
3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması .....	109
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>113</b>
4.1. Nicel Verilere Ait Bulgular .....	113
4.1.1. Verilerin istatistiksel analizi .....	113
4.1.2. Bulgular ve yorumlar .....	113
4.2. Nitel Verilere Ait Bulgular .....	158
<b>5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>169</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	169

5.1.1. Nicel araştırma verilerine yönelik sonuç ve tartışma.....	169
5.1.2. Nitel araştırma verilerine yönelik sonuç ve tartışma .....	179
5.1.3. Nicel ve nitel araştırma verilerine yönelik sonuç ve tartışma.....	184
5.2. Öneriler .....	186
5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler .....	186
5.2.2. Öğretmenlere yönelik öneriler .....	187
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>189</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>201</b>
EK-1: ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ İLKELERİNE UYMA DÜZEYİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ.....	201
EK-2: ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ İLKELERİNE UYMA DÜZEYİNİ BELİRLEME SORULARI .....	202
EK-3 ÖLÇEK VE GÖRÜŞME SORULARI İZİN BELGESİ .....	203
EK-4 ÖLÇEK KULLANIM İZİN BELGESİ .....	204
ÖZGEÇMİŞ .....	205





## **KISALTMALAR**

**ANOVA** : Tek Yönlü Varyans Analizi  
**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı  
**SPSS** : Statistical Package for Social Sciences







## ÇİZELGE LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Çizelge 3.1:</b> Nicel Öğrenci Sınıf Bilgileri .....	107
<b>Çizelge 3.2:</b> Nitel Öğrenci Sınıf Bilgileri .....	108
<b>Çizelge 3.3:</b> Nitel Verilerin Analizi.....	111
<b>Çizelge 4.1:</b> Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri .....	114
<b>Çizelge 4.2:</b> Algılanan Sınıf İlkelerine Uyuma Düzeyi Ortalamaları.....	114
<b>Çizelge 4.3:</b> Öğrencilerin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyuma İle İlgili İfadelere Verdikleri Cevapların Dağılımları .....	115
<b>Çizelge 4.4:</b> Algılanan Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyuma Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları .....	122
<b>Çizelge 4.5:</b> Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyuma Düzeylerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları .....	125
<b>Çizelge 4.6:</b> Algılanan Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyuma Düzeylerinin Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Ortalamaları .....	146
<b>Çizelge 4.7:</b> Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyuma Düzeylerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları .....	148
<b>Çizelge 4.8:</b> Öğretmenlerden Beklenen Davranışlar .....	158
<b>Çizelge 4.9:</b> Öğretmenlerin Ödül Uygulamaları.....	160
<b>Çizelge 4.10:</b> İstenen Ödül Uygulamaları .....	161
<b>Çizelge 4.11:</b> Öğretmenlerin Ceza Uygulamaları.....	163
<b>Çizelge 4.12:</b> İstenen Ceza Uygulamaları .....	164
<b>Çizelge 4.13:</b> Etkili Sınıf Yönetimi İçin Öneriler.....	166



# ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

## ÖZET

Öğretme öğrenme etkinliklerinin etkili olabilmesi için öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda gerekli bilgiye sahip olmaları ve sınıflarında uygulayabilmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini belirleyebilmektir. Araştırmada karma yöntem olarak nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Nicel Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılı Kasım 2014 ile Şubat 2015 tarihleri arasında İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki ortaokulların 5. 6. 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 1016 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma verileri “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyuma Düzeyini Belirleme Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak frekans, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise İstanbul Kadıköy ilçesindeki ortaokulların 5. 6. 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 50 öğrenci ile Mart 2015, Nisan 2015 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde görüşmeler yapılmıştır. Nitel araştırma verileri içerik analizi yardımıyla değerlendirilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerine göre, öğretmenlerin “öğretmen öğrenci ilişkilerine uyma” “eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma” boyutlarında belirtilen maddelere “orta” düzeyde uydukları görülmüştür. Öğrenciler, öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine genel olarak “orta” düzeyde uyduklarını belirtmişlerdir. Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Sınıf değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Nitel araştırma sonuçlarına göre ise, öğrenciler öğretmenlerinin sınıfta esprili, eğlenceli olmasını istemektedir. Öğrenciler notla ödüllendirilmek istemekte, ceza olarak uyarılmak, affedilmek istemektedir. Öğrenciler, öğretmenlerinin dersi eğlenceli etkinliklerle, oyunlarla anlatmalarını istemektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlere sınıf yönetimi ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içinde uygulama ağırlıklı eğitimler verilmesi, sınıf içi istenmeyen davranışların önlenmesine ve daha etkili bir eğitim öğretim faaliyetinin gerçekleştirilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırma bulgularının öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin geliştirilmesi ve etkili sınıf yönetimi konusunda önemli faydalar sağlayacağı beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf, Yönetim, Sınıf yönetimi, Öğrenci, Davranış,



## **STUDENT OPINIONS CONCERNING TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT COMPETENCES**

### **ABSTRACT**

It is crucial that in order to make the teaching activities efficient, teacher should have the necessary information about the classroom management and apply them in class.

The aim of this research is to determine the classroom management competence of teachers according to the students opinions. In the research qualitative and qualitative research techniques have been used as the mixed method.

The qualitative research have been carried out with 1016 students studied in the 5th, 6th, 7th and 8th grades at secondary school Kadıköy district of İstanbul city, in 2014-2015 academic year between November 2014 and February 2015. The data of qualitative research is collected through "The Scale of Determination of Teachers' Obeying the Classroom Management Principles". Frequency, percentage, average, standard deviation are used as descriptive statistical techniques in the evaluation of data.

The qualitative data of the research is carried out with 50 students of the 5th, 6th, 7th and 8th grades who studied secondary school at İstanbul, Kadıköy between March 2015 and April 2015. Interviews have been made in qualitative part of the research. The data of qualitative research has been evaluated by the help of content analysis.

According to the qualitative data of the research, it is seen that teachers apply the items of "Obeying teacher student relations" and "Principles of education and teaching" at intermediate level. Students generally state that teachers obey the classroom management principles at intermediate level. Significant differences have been observed in students' opinions about the application of classroom management principles of secondary school teachers in terms of sex parameter. It is also seen that there are significant differences between students' opinions in terms of grade parameter.

According to the qualitative research results, students require teachers to be humorous and enjoyable in class. Students want to be awarded by marks, warned as a punishment and forgiven. Students desire teachers to teach the lesson using enjoyable activities and games.

According to the findings of the research, giving weight to the educations about "classroom management" before and during the service, can make a contribution to preventing undesired behaviors and achieving more effective education and teaching activities.

It is expected that findings of the research will be useful for improving teachers' classroom management competences and providing efficient classroom management.

**Key words:** Classroom, Management, Classroom Management, Student, Behavior.



## 1. GİRİŞ

Eğitim yönetiminin ilk ve en temel basamağı sınıf yönetimidir. Sınıf ğrenci ve öğretmenlerin buluşma noktasıdır. Eğitimin en temel amacı olan ğrenci davranışlarının oluşması sınıfta başlar. Eğitim ve okul yönetiminin başarısı, başarılı bir sınıf yönetimine bağlıdır (alık, 2011).

Sınıf yönetiminin ilk amacı, istenilen amacı gerçekleştirmek ve öğretimin gerçekleştirilebileceği bir ortam yaratmaktır. Kayabaşı'na (2011) göre sınıf yönetiminin diğer amaçları şunlardır:

1. Sınıf kurallarının belirlenerek, öğrencilere benimsetilmesini sağlamak,
2. Sınıf kurallarına uyulmasını sağlamak,
3. Etkili iletişim ortamı oluşturmak,
4. Derse devamı sağlamak, devamsızlığı azaltmak,
5. Öğrenci-ğretmen, ğrenci-ğrenci ilişkilerini düzenlemek,
6. Öğrenci güdülenmesini sağlamak,
7. Zamanı etkili bir biçimde kullanmak,
8. İstenen davranış düzenlemelerini oluşturmak.

Sınıf yönetimi, bir öğretmenin meslekteki başarısını belirleyen temel faktörlerdendir. Bir ğretmen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin, ğrencilerinin problem davranışlarını önleyemiyor, onları derse katamıyor ve verdiği görevler üzerinde çalışmalarını sağlayamıyorsa, öğrencilerine bilgi aktarabilmesi olanaksızdır (Yıldız, 2013).

Yani sınıf yönetiminde, öğretmenin derse girdiği andan ders bitimine kadar geçen zamanı nasıl kullandığı çok önemlidir. Öğretmen, ğrencilerin beklentilerine yönelik olumlu bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.

Sınıf yönetimi becerisini dört ana başlık altında toplamak mümkündür:

1. Öğretimin yönetilmesi: Dersin planlanması, zamanın planlanması, öğretilecek konuların belirlenmesi, öğrencilerin organize edilmesi gibi konuları kapsar.
2. Sınıf kontrolü ve rutin işler: Dersin başlangıç ve bitişinin planlanması, etkinliklerin dağıtılması sürecini içerir.
3. Sınıfın fiziksel düzeninin organizasyonu: Sınıf organizasyonu öğrenci davranışlarında etkili olan bir değişkendir. Öğretmen, sınıfı organize etme şekliyle öğrenciye bir rol yüklerken, aynı zamanda kendi rolünü de tanımlamış olur.
4. Öğrenci davranışlarının yönetilmesi: Öğrenme etkinliklerinin sorunsuz şekilde öğrencileri de derse katarak işlenmesi için öğrencilerin sınıf kurallarına uyması ve öğrenci davranışlarının beklenen düzeyde olması temel koşullardandır (Kayabaşı, 2011).

Sınıf yönetimi birtakım kurallarla işleyen bir sistemdir. Bu süreçte öğretmenin okulda anne-babalık, bilgi yayıcılığı, disiplinçilik, yargıçlık, sırdaşlık, öğrencilere liderlik yapmak, rehberlik etmek, moral vermek, öğrencileri toplumsallaştırmak gibi rolleri vardır. Bu rolleri yerine getirebilmek için öğretmenin gerekli bilgiye, beceriye, tutuma ve donanıma sahip olması gerekir (Gündüz ve Can, 2013).

Eğitim kurumlarında öğrencilerle sürekli yüz yüze olan öğretmenler, öğrencilerin beklenti ve isteklerini karşılamada doğrudan etkilidirler. Bu nedenle öğretmenler; güçlü ve yeterli olmalı, istekli ve gayretli olmalı, kendini sürekli geliştirmeli, kalite inancına sahip olmalıdır. Sınıfta öğretmenler bir takım çalışmasının üyesi gibi olmalı ve bu takımın lideri olmalıdır (Cafoğlu, 1996; Aktaran: Yılmaz, 2008).

Öğretmenler, genellikle öğrencilerin sınıf davranışlarını kendileri dışındaki etmenlerin şekillendirdiğini düşünürler. Ancak araştırma sonuçları öğrenci başarısı ve davranışları üzerinde en çok öğretmen davranışlarının etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenin sınıf içinde sergilediği davranışlar, öğrencilerin akademik başarısının ve davranışlarının en temel belirleyicisidir (Yıldız, 2013).

Bir öğretmenden, öğrenme-öğretme ortamında pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme kullanması, öğrenci katılımını sağlaması, geç ve güç öğrenen öğrencilere yardım etmesi, cezaya başvurmaması, ünite sonlarında değerlendirme sonuçlarına göre



öğrenci eksikliklerini gidermesi, tamamlaması, yanlışlarını düzeltmesi, hoşgörülü, sevecen, anlayışlı olması, aynı zamanda öğrenme-öğretmen ilkelerinden taviz vermemesi, yeterli bilgi ve beceriye sahip olması beklenir (Sönmez, 1996).

Tüm bunların dışında günümüzde öğretmenden, kendi öğretim alanıyla ilgili bilgileri bilmesinin yanında, öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştırıcı, etkili bir öğretici, grup çalışmalarına ağırlık veren, öğrencilerinin ilgisini çekici yeterliliklerinin olması beklenmektedir (Karacaoğlu, 2008).

Öğretmenin dersteki başarısını; öğretmenin sözlü ve sözsüz iletişim becerileri, fiziksel görünüşü, hizmet öncesi dönemdeki tecrübeleri, mesleki tecrübesi, öğrenme ve öğretme ilkeleri hakkındaki tecrübeleri, genel ve özel öğretim alanındaki metot bilgileri, alan bilgisiyle metot görüşünü bütünleştirebilme, mesleki sosyalleşme, siyasi ve sosyal eğilimleri, okul şartları vb. faktörler etkilemektedir (Özcan, 2003).

Öğrenmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için olumlu bir öğrenme ortamı hazırlamak gerekir. Öğrenme ortamı sınıfın içi ve dışı ile bir bütündür. Öğrenme ortamını hazırlarken, öğretmen sınıf içi etkilerin yanında sınıf dışı etkileri de dikkate almalı, öğrenme için gerekli çevreyi ve psikolojik koşulları da iyi düzenlemelidir. Çevre koşulları okul, sınıf, okul çevresi ve eğitim araç ve gereçlerini; psikolojik koşullar ise öğrenme için hazırlanacak duygusal, toplumsal ortamı ve disiplini kapsar (Çalık, 2011).

Olumlu bir öğrenme ortamında etkileşim yüksektir. Öğretmenler, destekleyici bir sınıf iklimi oluşturmalı, öğrencileri başarıya odaklamalı, sınıftaki öğrenci ilişkilerinin olumlu olmasına çalışmalı, öğrencilerin kendilerini sınıfta mutlu, huzurlu, güvenli ve rahat hissetmelerini sağlamalıdır. Öğretmenler, öğrencilere baskı yaparak öğretmek yerine, dersleri öğrenciler için ilginç hale getirip onları öğrenmeye ikna etmelidir (Güçlü, 2011).

Öğretmen, öğrencinin soru sormasına fırsat vermeli, öğrencilerin yanlış cevap ve ifadelerini kırıncı olmadan düzeltmelidir. Öğretmen bütün öğrencilerin derse katılımını sağlamalıdır.

İyi bir sınıf yönetiminin temeli etkili iletişimle oluşur. Etkili iletişim olmadığı sınıf ortamında olumlu bir öğrenme ortamı yaratılamaz. Öğretmenler iletişim becerilerine sahip olduklarında öğrencilerle daha rahat iletişim kurabilirler. Sınıf ortamında öğrenme-öğretme etkinliklerini daha anlamlı ve zevkli olur. Öğrenciler bu iletişim

ortamında hem öğretmenlerine hem öğrenmeye hem de sınıftaki arkadaşlarına karşı daha uyumlu davranışlar gösterirler (Jones ve Jones, 2001; Aktaran: Kısaç, 2012).

Öğretmenler, öğretmen-öğrenci iletişimini arttırmak için bazı noktalara dikkat etmelidir. Öğretmen, bütün öğrencilere eşit davranmalı, olumlu dil kullanmalı, sınıfta sıcak, samimi bir ortam yaratmalı, istenilen davranışları ödüllendirmelidir. Tüm bu davranışlar istenmeyen davranışları azaltır, istenilen davranışların ortaya çıkma sıklığını arttırır (Öztürk, 2012).

Bundan da anlaşıldığı gibi sınıf yönetiminde iletişim çok önemlidir. Öğretmen iletişim becerilerine sahip değilse sınıfı iyi bir biçimde yönetemez. Sınıfta istenilen bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmen ve öğrencinin ilişkisinin güvenli, mutlu ve sağlıklı olması gerekir.

Öğrencilerin öğrenmek ve problem çözmek için çaba gösterdikleri ortamlarda öğretmen öğrenci ilişkilerinin olumlu olduğu gözlenmektedir (Ünal, 1991; Aktaran: Öztürk, 2012). Öğretmen ve öğrenci arasında olumlu iletişim olduğunda öğrenci öğretmenine güven ve saygı duyar. Böyle bir ortamda öğrenciler fikirlerini çekinmeden söyleyebildikleri gibi tartışmalara da katılabilirler (Akyol, 2000; Aktaran: Öztürk, 2012).

Başarılı bir öğretmenin her durumda geçerli kişilik özellikleri vardır. İdeal bir öğretmen modelin tanımlayan özellikler şunlardır:

1. Öğretmen, eleştiriye açıktır, önyargılardan uzaktır.
2. Öğretmen, kendisiyle, toplumla ve dünya ile barışıktır.
3. Öğretmen, yaşamı, insanları sever.
4. Öğretmen, düşünsel ve duygusal açıdan tutarlıdır. Sağlıklı bir kişiliğe sahiptir.
5. Öğretmen, yaşama etkin bir şekilde katılır, sürekli öğrenen ve öğrendiklerini paylaşan kişidir.
6. Öğretmen, sanatsal etkinliklere, bilimsel gelişmelere duyarlı, insan ilişkilerinde başarılıdır.
7. Öğretmen, düşüncelerinde nesnel, akılcı ve esnek davranır, yargılarında yanılabilirliğini kabul eder.

8. Öğretmen, üretken, güdüleyici ve bilgilidir. Kolektif çalışmaya yatkın insandır.
9. Öğretmen, siyasal örgütlerin baskı gruplarının etkisinde değildir.
10. Öğretmen, insan haklarına saygılıdır.

En önemlisi öğretmen öğrencilerini sever ve onlara güvenir (Aydın, 2013).

Öğretmenin olumlu bir etkileşim ortamı yaratmak için yapması gerekenlerden biri de tüm öğrencileri başarılı olabilmeleri için cesaretlendirmek, teşvik etmek ve onları başarılı olabileceklerine inandırmaktır. Sınıfta olumlu ve yüksek düzeyde etkileşim ortamını oluşturmak için öğretmen öğrenciler arasında tembel-çalışkan, kız-erkek gibi ayrımları yapmamalıdır. Öğrencilerin başarılarını birbirleriyle kıyaslayarak değil, öğrencilerin bireysel ilerlemeleri ve harcadıkları çabayı dikkate alarak değerlendirmelidir (Güçlü, 2011).

Öğrencilerin birbirleriyle kıyaslandığı sınıflarda rekabet ortamı çekişmeye, çatışmaya dönüşür. Öğretmen sınıfta önde olmak, geride kalmak kavramlarını ön planda tutmamalı, öğrencinin kendini değersiz ve başarısız hissetmesine engel olmalıdır.

Öğretmen sınıf ortamında öğrencilerinin sürekli kendisini izlediğini ve model aldığı unutmamalı, davranışlarını buna göre düzenlemelidir. Öğretmen iyi bir model olabilmek için öğrencilerine nazik, sabırlı ve anlayışlı davranmalı, öğrencilerin de birbirlerine karşı kibar davranmaları konusunda ısrarcı olmalıdır (Yiğit, 2011).

Etkili sınıfların birtakım özellikleri vardır. Yüksel'in (2011) Biehler ve Snowman'dan naklettiğine göre bir sınıfın iyi yönetilip yönetilmediğinin göstergeleri şunlardır:

1. Öğrenciler kendilerinden ne beklediğini bilirler ve bu beklenenleri yaptıklarında başarı duygusunu yaşarlar.
2. Öğrenciler, öğretmenin yönlendirdiği öğretim etkinlikleriyle meşgul olurlar.
3. Derste karışıklık ve kesinti çok az olur. Boşa geçen zaman yoktur.
4. Sınıfın atmosferi rahattır aynı zamanda işe yönelik bir hava vardır.

Yani etkili sınıflarda öğrenciler verilen görevlerle ilgilenirler. İstenmeyen davranışlar daha az görülür. Bunun sonucunda da zaman etkili bir biçimde kullanılır.

Etkili sınıf yöneticilerinin uymaları gereken bir takım temel kurallar vardır. Bunlar (Terzi, 2002; Aktaran: Otrar, 2011):

**Dakiklik:** Derse zamanında gelmek öğrencinin ve dersin önemsendiği mesajını verir.

**Derse hazırlıklı gitmek:** Derse hazırlanmak hedeflere ulaşmak için çok önemlidir.

**Derse hızlı bir şekilde başlamak:** Derse hızlı ve kararlı başlangıç yapmak öğrenmeyi hızlandırır.

**Derse tüm sınıfın katılımını sağlamak:** Tüm sınıfın dikkati derse başlamadan önce toplanmalıdır.

**Sesin etkili bir biçimde kullanımı:** Öğrencinin dikkatini toplamada öğretmenin sesini kullanması önemlidir.

**Karışıklıklarla uğraşabilmek için açık stratejiler oluşturulması:** Sorunların kolayca çözülmesi için beklenmeyen bir durumda nasıl davranılacağı bilinmelidir.

**Karşılaştırma yapmaktan kaçınmak:** Öğrenci performansları ile ilgili karşılaştırma yapılması sınıf bütünlüğünü bozar, bölünmelere neden olur.

**Verilen sözleri tutmaya dikkat etmek:** Sınıfta güven verilen sözlerin tutulmamasıyla zedelenebilir.

**Sınıfı organize etmek:** Araç gereçlerin düzenlenmesi ve oturma düzeninin oluşturulması gerekir.

**Öğrencilerin problemlerini dinlemek:** Öğrencilerin problemleriyle ilgilenmek derse ilgilerini, katılımlarını arttırabilir.

Öğretmenlerin, etkili bir sınıf yönetimi için içinde yaşadıkları topluma yön veren siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel değişkenleri çözümleyen, entelektüel bir kişiliğe sahip bireyler olmaları gerekir. Kendini, içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı tanıma çabası içinde olmayan bir öğretmenin, çocuğu tanınması ve sınıfı yönetmesi mümkün değildir. Öğretmen yaşama ve öğretme heyecanını kaybetmemeli, çocukların da öğrenme heyecanlarını yok etmemelidir (Turan, 2011).

Öğrenciler öğretmenlerinden okul çalışmalarında gösterdikleri desteğin dışında ilgi, merak ve kaygı beklerler. Bu beklentilerinin karşılanması sonucunda ödev yapma istekleri ve derse katılımları artar (Ekinci ve Burgaz, 2009).

Öğretmenlerin sınıf içerisinde etkili birer lider olabilmeleri gerekir. Bir öğretmenin etkili bir lider olması için aşağıdaki özelliklere sahip olması gerekir:

**Gruba güven vermelidir:** Lider, grup üyelerine güvenmediğinde veya grup üyeleri liderin kendilerine güvenmediğini hissettiğinde grup motive olamaz.

**Vizyon geliştirmek:** Vizyonu olan öğretmenler, sınıf yönetiminde performanslarını gösterir, öğrencilerin bireysel yeteneklerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlarlar.

**Soğukkanlı olmak:** Öğretmenler sınıfta çok sayıda istenmeyen davranışlarla karşılaşır. Bu durumda öğretmen liderin, soğukkanlılığını koruması, mantıklı davranması beklenir.

**Risk almak:** Öğretmen lider gerektiği zamanlarda öğrenci başarısını arttırmak için riskli kararlar almalıdır.

**Uzman olmak:** Öğretmen liderler, meslek bilgisi, genel kültür ve alan bilgisi alanlarında yeterliliklerini göstermelidir. Bu bilgileri öğrencileri ile de paylaşmalıdır.

**Farklılıklara önem vermek:** Öğretmenler farklı düşünce ve eleştirilerin sınıfta tartışılmasına destek olmalıdır.

**Basitleştirmek:** Öğretmen lider soğukkanlılığını kaybetmeden en karmaşık olayları basitleştirerek, çözebilir (Can, 2011).

Öğretmenin liderlik rolleri sadece sınıfla bağlantılı değildir. Tüm okulu kapsar. Öğretmenlerin liderlik rolü, gönüllü olarak okulun misyonunu gerçekleştirmeye katkı sağlayan, yeni fikirler üretip onlardan haberdar olabilen, meslektaşlarının profesyonel gelişimine katkı sağlayan, yeni projeleri destekleyen bir alanı kapsamaktadır. (Harrison ve Lembeck, 1996; Aktaran: Yılmaz, 2008).

Öğretmenlik bürokratik kuralları uygulamayı gerektiren değil, mesleki beceriler çerçevesinde rehberlik etmeyi gerektiren bir meslektir (Wise, 1988; Aktaran: Yılmaz, 2008).

Öğrenciler şu nitelikleri taşıyan öğretmenleri sevmemektedir; taraflı davranan, öğrencilerin bazılarıyla daha çok ilgilenen, aksi, huysuz, alaycı, çabuk sinirlenen, güler yüzlü olmayan, kendini üstün gören, kibirli, baskıcı, okul ortamı dışında öğrenciyi tanımayan, öğrenciyle ilgilenmeyen (Ada, 2007).

Bundan da anlaşılacağı gibi öğretmenin sınıf içindeki davranışları öğrenme ve öğretme sürecini önemli ölçüde etkiler.

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sayılılar, sınırlılıklar, yöntem ve tanımlar sunulmuştur.

### **1.1. Problem Durumu**

Eğitimin en yaygın tanımı, “bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla istendik değişiklikler yaratma süreci” şeklindedir. Bu tanımda anahtar kavramlar, yaşantı ve istendik terimleridir. Yaşantı, belli bir amaca dönük olarak, önceden planlanmış ve yapılandırılmış durumları ifade eder. İstendik ise, bireyin ve toplumun beklenti ve gereksinimlerine uygunluk anlamı taşır. Ancak günümüz eğitim anlayışında birey sürekli olarak gelişen ve değişen bir yapıdadır. Dolayısıyla toplumsallaşma, bireyin özgün bir biçimde bireyselleşmesini kapsayan, daha genel nitelikler taşıyan yaşantıları tanımlar (Aydın, 2013).

Davranışın sağlanması amacıyla yapılan ön çabalar öğretim, öğrenmeyi oluşturur. İnsanların diplomaları öğrenim düzeylerinin göstergesini, davranışları ise eğitim düzeylerinin göstergesini oluşturmaktadır. (Başar, 2010).

İnsan davranışları yaşamı boyunca ailesinin, okulun ve çevresinin denetimi altında gelişir. Birey içinde yaşadığı çevreden etkilenerek davranışlarını biçimlendirir.

Okullarda bireyin isteklerine göre önceden hazırlanan programlar çerçevesinde, toplumsal beklenti ve ihtiyaçlar da dikkate alınarak eğitim verilir. Günümüzde okul, çevre, öğrenci ve veli ile sürekli iletişime izin veren esnek bir yapıda olmalıdır (Izgar, 2011).

Elde bulunan maddi ve insani kaynakları amaca ulaşmak için etkili bir biçimde kullanma sanatına yönetim denir. Sınıf yönetimi, belirli amaçlara ulaşabilmek amacıyla eldeki kaynakları etkili bir biçimde kullanma sanatı olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2011 ).

Sınıf yönetimini öğretmenin öğrenme çevresini, öğrenci davranışlarını, belirli hedefler doğrultusunda düzenleyerek kontrol etmesi ve değiştirmesi ile ilgili etkinlikler oluşturmaktadır. Sınıf yönetiminin kendi içinde birtakım kuralları vardır. Sınıf yöneticisi öğrencilerin dikkatlerini kontrol eder, dikkat dağıtacak unsurları yok etmeye

çalışır, sınıf içi materyalleri ustalıkla kullanır, öğrencilerin davranışlarını ve aktivitelerini kontrol eder, sınıfın çalışma koşullarını geliştirir (Brown vd., 1982; Aktaran: Gündüz ve Can, 2013).

Bir zaman diliminde, belirli amaçlara ulaşabilmek için her türlü maddi kaynaklarla bireyleri bir araya getiren ve bunlar arasında uyuşma sağlayan kişiye sınıf yöneticisi denir. Sınıf yöneticisi denilince, öğrenme için uygun ortamı sağladığı ve sürdürdüğü için ilk önce öğretmenler akla gelir (Erdoğan, 2011).

Okullarda sınıf yönetimi gün geçtikçe önem kazanmaya başlamıştır. Öğretmenler tarafından sınıf yönetimi sınıf disiplini olarak algılanmaktadır. Günümüz eğitim bilimcileri sınıf yönetimini disiplini de içine alacak biçimde kapsamlı olarak ele almaktadır. Öğretmen bu süreçte sınıf yöneticisi olarak, sınıf içi iletişimi ve etkileşimi düzenler, sınıfın fiziki düzenini sağlar, planlı ve programlı bir şekilde dersleri kullanır ve sınıf içinde olumsuz öğrenci davranışlarını değiştirmeye çalışır (Erden, 2008).

Etkili bir sınıf yönetimi ya da etkili öğretmenlik, öğretmenin kişiliği ile değil nasıl davrandığı ile ilgili bir konudur. Etkili bir öğretmenin, öğrencilerinin gereksinimlerinin farkında olması, öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun öğrenme hedefleri belirlemesi, adil ve olumlu sınıf davranışı sergilemesi, davranışlarının tutarlı olması ve sınıfı kontrol edebilmesi gereklidir. Burada söz konusu olan kontrol, güce ya da korkutmaya değil, öğrencilere rehberlik yapabilmeye dayalı bir 'kontrol' anlayışıdır (Yıldız, 2013).

Eğitimin tek amacı öğrencilere sadece bilgi ve beceri kazandırmak değildir. Öğrenciler dış dünyadaki olguları öğrenmeli, bununla beraber kendilerini tanımayı da öğrenmelidir. Bu sebeple öğretmenler, öğrencilerini hayata hazırlarken, onların teorik bilgilerle donanmış bireyler olmalarının dışında, kendilerini seven, kendileriyle barışık, olumlu ve olumsuz özelliklerinin farkında, kendileriyle ve diğer insanlarla barış içinde yaşayan, sahip oldukları potansiyellere güvenen bireyler olarak yetiştirmeleri için de çaba göstermelidir (Pişkin, 1999).

Sınıf yönetimi, eğitimle ilgili önemli bir alan olduğu için son zamanlarda oldukça önem kazanmaya başlamıştır. Bu çalışmanın problem durumu da açıklanan nedenlerden dolayı ortaya çıkmıştır.

## 1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi, ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

## 1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Öğrenci görüşlerine göre, ortaokul öğretmenlerinin sınıfta zaman kullanmaya ilişkin yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Öğrenci görüşlerine göre, ortaokul öğretmenlerinin beden dilini etkin kullanma ve göz teması kurma yeterlikleri ne düzeydedir?
3. Öğrenci görüşlerine göre, ortaokul öğretmenlerinin derse hazırlık ve dersi planlama yeterlikleri ne düzeydedir?
4. Öğrenci görüşlerine göre, ortaokul öğretmenlerinin sınıf kuralı oluşturma ve bunları uygulama yeterlikleri ne düzeydedir?
5. Öğrenci görüşlerine göre, ortaokul öğretmenlerinin olumlu davranışı pekiştirme yeterlikleri ne düzeydedir?
6. Öğrenci görüşlerine göre, ortaokul öğretmenlerinin istenmeyen davranışları önleme yeterlikleri ne düzeydedir?
7. Öğrenci görüşlerine göre, ortaokul öğretmenlerinin dersi öğrenci seviyesine uygun ve ilgi çekici şekilde işleme yeterlik düzeyleri ne düzeydedir?
8. Öğrenci görüşlerine göre, ortaokul öğretmenlerinin mekânı kullanma ve düzenleme yeterlikleri ne düzeydedir?
9. Öğrenci görüşlerine göre, ortaokul öğretmenlerinin ödül ve yaptırımları etkili kullanma yeterlikleri ne düzeydedir?
10. Öğrenci görüşlerine göre, ortaokul öğretmenlerinin öğrencilere isimleriyle hitap etme yeterlikleri ne düzeydedir?
11. Öğrencilerin sınıf yönetimi ile ilgili önerileri nelerdir?



#### **1.4. Sayıtlar**

Araştırmada kullanılan ‘‘Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyma Düzeyini Belirleme Ölçeği’’ ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyma Düzeylerini Belirleme Sorularına verilen cevapların katılımcıların gerçek düşüncesini yansıttığı varsayılmaktadır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılığı**

1. Araştırma, İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan ortaokullardaki öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma 2014–2015 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma, uygulanan anketlerde verilen cevaplarla ve yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

#### **1.6. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini belirleyebilmektir.

Yapılan bu araştırmayla öğretmenlerin sahip oldukları sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirleneceğine, öğretmenlerin sınıf yönetimi yetersizliklerinden kaynaklanan birçok sorunun çözüme kavuşabileceğine inanılmaktadır.

#### **1.7. Araştırmanın Önemi**

Sınıf yönetimi öğrencilerin başarılarını etkilemektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları sınıf yönetim yeterliklerinin tespit edilmesi açısından bu araştırmanın önem teşkil edeceği düşünülmektedir.

Araştırma sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin kendilerini değerlendirebilmelerine ve geliştirebilmelerine olanak sağlayabilir. Araştırma sonuçları öğretmenleri bilinçlendirerek, eğitimin kalitesinin arttırılmasına yardımcı olacaktır.

## 1.8. Tanımlar

**Sınıf:** Öğrenciler ve öğretmenlerin, eğitsel amaçlara ulaşabilmek için, kendilerinde var olan ve çeşitli iletişim araçlarıyla sağladıkları bilgi ve yaşantıları, uygun bir düzenlenişle paylaştıkları ortamdır (Başar, 2010)

**Yönetim:** Elde bulunan maddi ve insani kaynakları amaca ulaşabilmek için en etkili şekilde kullanma bilimi ve sanatı olarak tanımlanır (Erdoğan, 2011).

**Sınıf Yönetimi:** Benzer hazır bulunuşluktaki insan grubunun yönetilmesi işidir (Başar, 2010).

**Sınıf Yöneticisi:** Bir zaman dilimi içinde belirli amaçlara ulaşmak için her türlü maddi kaynaklarla bireyleri bir araya getiren ve onlar arasında uygun bir bileşimi ve uyuşmayı sağlayan kişidir (Erdoğan, 2011).

**İletişim:** Canlı, cansız bütün varlıkların arasında kurulan her türlü alışveriştir (Filiz, 2011b).

Hedeflenen davranış değişikliğini yaratmak için gereksinilen ilişki ağı (Aydın, 2013).

## 2. KURAMSAL TEMELLER

### 2.1. Eğitim

Eğitim, sosyal, ekonomik, siyasal, kültürel işlevleriyle toplumsal yapıyı düzenleyen, yeniden üreten bir kurum olarak toplumsal varlığı yaşatma sorumluluğunu taşıyacak bireyleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim kurumu bireylerin sosyalleşme sürecinde aileden sonra en uzun süreli yer aldıkları kurumdur. Sınıfta kurulan ilişkiler kişinin ailesinden sonraki en önemli ilişkiler sistemini oluşturur (Özcan, 2012). Fidan'a (2012) göre "Eğitim insanları belli amaçlara göre yetiştirme işidir. Başar'a (2010) göre eğitim davranış oluşturma ve davranış değiştirme amaçlı etkinlikler bütünüdür. Bu tanımlarda da görüldüğü gibi eğitim bireyin toplumsallaşması bakımından çok önemlidir. Eğitim kültür aktarımı yapar, sosyalleşmeyi ve sağlıklı sosyal değişmeyi sağlar, bireyi hayata hazırlar, genel ve özel kabiliyetlerin gelişmesini sağlar (Şentürk, 2003).

Eğitim tanımlarına bakıldığında üç temel özelliğinin bulunduğunu görüyoruz: eğitim bir süreçtir, eğitim sonunda bireyde davranış değişikliği olur, davranış değişikliği bireyin yaşantıları sonucu oluşur (Filiz, 2006a).

Eğitim belli bir yöne doğru, kontrollü ve istenilen davranışları kazandırmayı hedefler (Özerbaş, 2011).

Günlük hayatta eğitim ile okulun bitişik olması, eğitim denince okulu akla getirmektedir. Gençleri ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlayan ve onların hayata uyumlarını kolaylaştırmak için açılmış okul dışında da kısa süreli eğitim veren kurumlar vardır. Eğitim ailede, iş yerinde, asker ocağında, camide ve insanların oluşturdukları gruplar içinde de yer almaktadır. En geniş anlamıyla eğitim toplumdaki "kültürleme" sürecinin bir parçasıdır (Fidan, 2012).

Eğitim, bireyi topluma uyumlu hale getirmenin dışında, kişinin yeteneklerini geliştirmek, topluma uyumunu sağlamak, kişinin hoşgörülü, özgür, bağımsız çalışabilmesini sağlamak, erdemli, sağlam ve girişimci karakterli bir kişilik

yetiştirmek, bireyi yaratıcı ve üretici yaşama hazırlamak gibi sorumluluklar üstlenmiştir (Oktay, 2007).

## 2.2. Sınıf

Sınıf, eğitim öğretim toplu etkinlik olarak gerçekleştirildiği bir yaşam alanıdır. Sınıf ortamı, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği, öğrencilerin etkileşim içinde olduğu sosyal bir çevredir. Bu çevrede farklı kişilik özelliklerine, ihtiyaçlara ve beklentiler sahip öğrenciler bulunur (Çalık, 2011).

Yılmaz'a (2008) göre sınıf denilince:

1. Derslerin yapıldığı derslik,
2. Öğrencilerin kullandığı araçlar (defter, silgi, kitap vb.) ,
3. Sınıfta bulunan araç ve eşyalar (tahta, sıra, askılık, çöp sepeti vb.) ,
4. Dersin amaçları,
5. Öğrencilerin tutum ve davranışları,
6. Öğretmenlerin tutum ve davranışları vb. anlaşılmalıdır.

Öğrencinin ailesinden sonra gelen en önemli ilişkilerden biri de sınıftaki ilişkileridir. Öğrencilerin ailesinden getirdiği davranışların üzerine sınıfta yeni davranışlar kazandırılmaya, yeni bilgiler verilmeye çalışılır. Öğrencinin kazandığı yanlış davranış ve bilgiler de değiştirilmeye çalışılır. Öğrencinin, bir yandan toplumsallaşması sağlanırken, diğer yandan gücünü ortaya çıkarıp, geliştirmesine ortam ve olanak sağlanarak, kendisi olmasına, bireyselleşmesine çalışılır. Bu anlamda toplumsallaşma ve bireyselleşme süreçleri eğitim-öğretim etkinliklerinde iç içe yürümüş olur (Demirtaş, 2005).

Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği sosyal bir sistemdir. Sınıfta öğrencilerle yüz yüze bir iletişim vardır. Öğrenci, öğretmen, program ve kaynaklar sınıf içinde bulunmaktadır (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002).

Sınıf, ortak özelliklerinde dolayı bir araya getirilen öğrenci gruplarına, önceden belirlenmiş ortak davranışların kazandırılması için öğretimin yapıldığı dersliktir. Sınıf denilince derslik kadar, derslikte yer alan araç ve gereçlerle öğretmen ve öğrenci de anlaşılmaktadır (Çalık, 2004).

Sınıflar, okul içerisinde öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katıldıkları mekânlardır. Eğitim, fiziksel olarak iyi bir sınıf ortamı hazırlandığında amacına ulaşabilir. Sınıf içinde bulunan masa, sıra, dolap, elektronik donanım, bilgisayar ve bunların yerleşim düzeni, ısı, ışık, renk, havalandırma, temizlik vb. faktörler öğrenme ve öğretim sürecine etki eder (Hamurcu, 1997; Şişman, 2000; Aktaran: Otrar, Ekşi, Durmuş, 2011).

Sınıf ortamının, diğer yönetim alanlarına göre farklı özellikleri vardır. Sınıfın yapısal özellikleri şunlardır (Weinstein, 1996; Aktaran: Çelik, 2012):

**Çok boyutluluk:** Sınıfta aynı anda birden fazla etkinlik bir arada yapılmaktadır. Örneğin bir kısım öğrenci kitap okurken, bir kısmı da yazı yazmaktadır. Öğretmen sınıf ortamında değişik etkinlikleri birbiriyle bütünleştirir.

**Yakınlık olaylarının anında meydana gelmesi:** Sınıf ortamında olaylar ileri bir zamanda düşünülemez. Öğretmenin sınıf içinde yaşadığı olaylara anında cevap vermesi, müdahale etmesi gerekir.

**Tahmin edememe:** Sınıfta yaşanacak olaylar ne kadar planlanırsa planlansın önceden tahmin edilemez.

**Açıklık:** Sınıfta yaşanan olaylar öğrencilerin gözü önünde meydana geldiği için gizlilik yoktur.

**Ortak tarih:** Sınıfta olumlu ve olumsuz pek çok olay yaşanır. Bu olayları bütün sınıf tıpkı bir aileymiş gibi beraber yaşar.

Eğitim ve öğretim ortamlarının nitelikli olması etkili okul ve sınıf yönetimine bağlıdır. Etkili okul ve sınıf yönetimi ise öğretmenlerde sınıf yönetimi becerilerinin bulunmasına bağlıdır. Bu sebeple eğitimin kalitesi büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Harris, 1991; Demirel, 2005; Şentürk ve Oral, 2008; Aktaran: Paliç ve Keleş, 2011).

### 2.3. Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi zamanın etkin bir şekilde kullanılması, sınıftaki çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğrencilerin sınıf içi çalışmalar katılımlarının sağlanması, sınıftaki kaynak, insan ve zamanın yönetilmesidir. Yani öğrenme için uygun ortamın sağlanarak sürdürülmesidir (Erdoğan, 2011).

Öğretmenin, akademik, sosyal ve duygusal öğrenme için en uygun şartları oluşturmak amacıyla yaptığı her şey sınıf yönetimidir. İyi bir sınıf yönetimi, öğrencilerin akademik kapasitesini en verimli şekilde kullanmalarına, kişiliklerinin gelişmesine ve olgunlaşmalarına, öğrencilerin ilgilerinin ve bağımsızlıklarının gelişmesine, toplumsal becerilerinin artmasına ve öğrencilerin derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlar (Yıldız, 2013).

Sınıf yönetimi, zamanın verimli bir şekilde kullanılması, öğrencilere olumlu davranışlar kazandırılması, sınıf kurallarının oluşturulması ve sınıf düzeninin sağlanmasıdır (Çelik, 2012).

Sınıf yönetimi; program, içerik, zaman, mekân, yöntem, teknoloji, öğrenci ve öğretmen arasında bağlantı kurup, sınıfı eğitim için verimli bir hale getirmeye yönelik çalışmaların bütünüdür (Sarıtaş, 2000; Aktaran: Sarıtaş, 2006).

İyi bir öğretim için iyi bir sınıf yönetimi gereklidir. Yani burada araç sınıf yönetimi, amaç ise kaliteli bir eğitimidir (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002).

Çelik'e (2012) göre sınıf yönetimi ile diğer kurumlar arasındaki farklılıklar şöyledir:

1. Sınıf yönetimi ile okul yönetimi birbirine bağımlıdır. Okul yönetimi sınıf yönetimini etkiler. Sınıf yönetimi okul yönetiminden daha dar kapsamlıdır.
2. Sınıf düzeni ve öğretimi olmak üzere sınıf yönetimi iki boyutta incelenmektedir.
3. Toplumsal kültür örneğin toplumun gelenekleri, değerleri, aile yapısı sınıf yönetimini etkiler. Ülkelerin kültürlerine göre sınıf yönetim uygulamaları ve yaklaşımları farklılık gösterir.
4. Öğrencilerin sınıf seviyesine, öğrencilerin gelişmelerine ve ihtiyaçlarına göre sınıf yönetimi farklılık gösterir.
5. Sınıf yönetiminin amacı öğrencilerin olumlu davranışlarının devam etmesini olumsuz davranışlarının değiştirilmesini sağlamaktır
6. Okul kültürü ve iklimi sınıf yönetimini etkiler.
7. Öğretmenin yönetim yaklaşımı, sınıf yönetimini etkileyen bir faktördür.
8. Her sınıfta geçerli olan tek bir sınıf yönetimi yaklaşımı yoktur. Ortama, öğrencilerin düzeyine, göre etkili olan sınıf yönetim yaklaşımları vardır.

9. Sınıf yönetimi etkili bir sınıf liderliğini gerektirir.
10. Ülkenin eğitim politikasına göre sınıf yönetimi farklılık göstermektedir. Ülkede uygulanan öğretim yöntemleri, eğitimdeki değişiklikler sınıf yönetimindeki uygulamaları etkilemektedir.
11. İç (aile, kitle iletişim araçları) ve dış (sınıf kuralları, sınıfın fiziki düzeni, öğrencinin istek ve beklentileri) faktörler sınıf yönetimini etkilemektedir.
12. Öğretim yönetimi sınıf yönetiminde başarıyı büyük ölçüde sağlar. Öğretmenin alan hâkimiyetine sahip olması ve anlatacağı dersle ilgili yeterli olması gerekir.

Etkili sınıf yönetimine sahip olmayan öğretmenler, öğrenme ve öğretme sürecinde yetersiz kalabilirler. Öğretmenler iyi bir sınıf yönetim becerisine sahip olduklarında sınıf için yaşanan birçok zorluğun üstesinden gelebilirler. Başarılı bir şekilde yönetilen sınıftaki öğrenciler eğitsel yaşantılar kazanabilirler. Yönetimin başarılı olabilmesi de öğretmenle ilgilidir (Paliç ve Keleş, 2011).

Önceleri sınıf yönetimi, sınıf içinde öğrencilerin istenmeyen davranışlarının ardından öğretmenin nasıl tepki vereceği üzerine yoğunlaşmıştı. Yani sınıf yönetimi okulda ve sınıfta istenmeyen davranışı kontrol edebilmek için kullanılan disiplin üzerine odaklanmıştı (Tertemiz, 2004).

Sınıf yönetiminin etkili olabilmesi için aşağıda sıralanan özellikler oluşmalıdır:

1. Okullarda yeni döneme başlangıç sistemli ve düzenli olmalıdır.
2. Öğrenci davranışları ve bu davranışları etkileyen unsurlar belirlenmelidir.
3. Sınıf ortamı iyi bir biçimde düzenlenmelidir.
4. Öğrencilerde yüksek düzeyde bir güdülenme olmalıdır.
5. Fiziksel ortamın öğrenciler açısından iyi düzeyde olması gerekir.
6. Öğretmen- öğrenci iletişimi iyi bir şekilde sağlanmış olmalıdır.
7. Disiplin kurallarının, herkesçe kabul edilmesi ve bunun uygulanması gerekir.
8. Davranış problemlerine karşı alınabilecek önlemler açık bir şekilde belirlenmelidir.
9. Etkili zaman yönetiminin belirlenmesi gerekir.

10. Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanmak için yapılması gerekenler belirlenmelidir.
11. Sınıftaki kaynaklar etkili bir şekilde kullanılmalıdır.
12. Sınıf yönetimi ile ilgili görev ve sorumluluklar öğretmen ve öğrenciler tarafından çok iyi bilinmelidir.
13. Özel eğitime muhtaç çocukların ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla gerekli önlemler alınmalıdır.
14. Sınıftaki etkili yönetim yönelik sistemli destek öğretmenlere bırakılmamalı, öğrencilerin aktif olarak katılımı sağlanmalıdır (Sarı ve Dilmaç, 2011).

Sınıf yönetimini etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bu faktörler; öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları, okulun yapısı, okulca konulan kurallar, öğretmenlerin özgeçmişi, öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim, öğretmenlerin okulun amaçlarına ilişkin düşünceleri olarak sıralanır. Bu faktörlerin doğrultusunda öğretmenin sınıfın düzenini sağlama, fiziki ortamı düzenleme, derse ait plan ve programları düzenleme, zamanı yönetmesi ve sınıf içi iletişimi sağlama gerekir (Sarıtaş, 2000; Aktaran: Kapusuzoğlu, 2004).

Çağdaş yönetim, eğitim anlayışı çerçevesinde sınıf yönetimi, öğretmenin sınıfta öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken, öğrencilerle etkili iletişim kurmasını, öğrencileri öğretim amacına uygun olarak güdümesini, sınıf ortamını ve zamanı etkili şekilde kullanmasını, istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmesini, öğretim ortamını öğrencilerin gelişimi yönünde gerçekleştirebilmesini kapsayacak şekilde ifade edilir (Yazıcı, 2011).

Sınıf yönetiminin etkin ve verimli olması, bir bakıma izlenen yaklaşıma bağlıdır. Yaklaşımların bilinmesi, etkili bir sınıf yönetiminin gerçekleştirilmesinde öğrenci gözünden öğretmenlere yol gösterici olacaktır. Bu nedenle geleneksel ve çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımlarının kısaca tanımlanması yararlı olacaktır (Özcan, 2012).

### **2.3.1. Sınıf yönetim yaklaşımları**

#### **2.3.1.1. Geleneksel yaklaşım**

Geleneksel sınıf yönetimi öğretmen merkezlidir. Sınıf içi etkinliklerde öğretmen aktif, öğrenciler pasif konumda yer alır. Sınıf kuralları oldukça katıdır. Sınıf kurallarının



belirlenmesinde öğrencinin rolü yoktur. Öğretmenin koyduğu kurallar değiştirilemez. Öğrencinin yapması gereken öğretmenin koyduğu kurallar çerçevesinde hareket etmektir. Öğretmenler için de öğrencileri kontrol etmek esastır. Sınıfın düzeni çok önemlidir ve bu düzen bozulmamalıdır. Sınıf kuralları nesnelidir ve her öğrenci bu kurallara uymalıdır (Demirtaş, 2005).

İnsancıl ve demokratik bir anlayıştan yoksun, tamamen geleneksel yaklaşımla yönetilen bir sınıfta, öğrenme-öğretme süreci öğretmen ve öğrenciler için çekilmez bir yük haline gelir. Sloganlaşmış disiplin ilkeleri olan “Dayak cennetten çıkmadır” ve “Hocanın vurduğu yerde gül biter” sözleri bu yaklaşımı çok iyi anlatır (Yaka, 2006).

Geleneksel yaklaşımda sınıf içinde yapay bir evet efendimcilik sağlayan öğretmen diğer taraftan sınıfta davranış bozukluğu gösteren öğrencilerle karşı karşıya kalır.

Öğrencilerin kişilikleri ayrı olduğu için öğretmene karşı farklı tepkilerde bulunabilirler. Ancak öğretmen bu öğrencilerin gerçekte uyum sorunu yaşadıklarını göremez. Yaramaz olarak etiketlendirdiği öğrencileriyle mücadeleye girer (Aydın, 2013).

Geleneksel yaklaşımda, dışsal bir disiplin anlayışı hâkimdir. Tek bir doğru vardır ve bu tek doğru sınırlı sayıdaki kitaplardadır. Sınıfta onları temsil eden de öğretmendir. Bu nedenle öğretmenin her dediği doğrudur ve öğretmenin her dediği yapılmalıdır. Yapmayan öğrencilere ceza verilmelidir. Bu durumda öğrencinin görevi; söylenen ve istenilenleri aynen yapmak ve bilgileri ezberlemektir (Yaka, 2006).

Bu modelin özellikleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Ders konuları ve derslerin işlenişi ile ilgili konularda öğrencilerin söz hakkı yoktur. Yani öğretmenler planlama aşamasında öğrencilerle görüş alışverişi içerisinde değildirler.
2. Dersi genellikle öğretmen anlatır. Bunu yaparken de yaparak yaşayarak öğrenme yerine sözel anlatımı tercih eder. Öğrenci ancak öğretmen soru sorduğunda derse katılabilir.
3. Öğretmen başarının değerlendirilmesini kendisi yapar öğrencilerin düşüncelerine başvurmaz.
4. Öğrenciler sınıf disiplinine zora başvurma ile uyum sağlamaya çalışırlar (Charles vd., 1996; Aktaran: Sarı ve Dilmaç, 2011).

Geleneksel yaklaşımda öğrenme bilgilerin öğrencinin zihninde depolanmasıyla gerçekleşir. Bu yaklaşımın sonucunda düşünmeyen, eleştirmeyen, sorgulamayan, her şeyi olduğu gibi kabul eden kişilikte öğrenciler yetişir (Yüksel, 2013).

Öğretmenlerin çoğu sınıf yönetiminde geleneksel yaklaşıma uygun davranışlar sergilemektedirler. Geleneksel yaklaşım, problem davranışlar oluştuğundan sonra öğretmenin nasıl tepki vereceği üzerinde durur. Problem davranışlarla ortaya çıktıktan sonra baş etmek hem zor hem de zaman alıcıdır. Bu nedenle problem davranışlar ortaya çıktıktan sonra zaman ve enerji harcayarak baş etme yöntemlerini kullanmak yerine önlemeye yönelik düzenlemeler ile bu davranışların ortaya çıkmasının engellenmesi daha pratik ve etkili bir yaklaşımdır. Etkili sınıf yönetimi, problemler oluştuğundan sonra tepki göstermeyi değil, problem davranışa zemin hazırlayacak ortamı ortadan kaldırmayı ve problem davranışı daha başında fark edip büyümesini önlemeyi gerektirir (Yıldız, 2013).

### **2.3.1.2. Çağdaş yaklaşım**

Eğitim ve öğretimin merkezinde öğrenci yer alır. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri öğrencilerle birlikte belirlenir. Öğretmen sınıfta etkin bir birey olarak sınıfı yönetir ve otoriteyi öğrencilerle paylaşır. Öğretmenin amacı sınıfta disiplin sağlamak değil, öğrencilerin istekle öğrenecekleri, kendi kendilerine kontrol edecekleri ortamlar yaratmaktır (Demirtaş, 2005).

Bu yaklaşıma göre, tek bir doğrudan söz edilemez. Zamanın ve koşulların özelliklerine göre bilgi değişebilmektedir. İçsel bir disiplin anlayışı söz konusudur. Motivasyon, başarı ve pekiştirme aracı olarak ceza yerine ödüle başvurulmalıdır (Yaka, 2006).

Çağdaş Yaklaşım ilkelerine göre sınıfını yöneten bir öğretmen aşağıdaki özellikleri taşımaktadır:

1. İnsan sevgisi taşımalı, insanlara saygılı olmalıdır.
2. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğunu kabul etmeli ve dolayısıyla öğrencilerin beklentilerinin ve ihtiyaçlarının farklı olduğunu kabul etmelidir.
3. Demokrasi ilkelerine saygı duymalıdır.
4. Öğrencilerin eğitim haklarının eşit olduğunu farkında olmalıdır.
5. Tüm öğrencilere eşit davranmalıdır.

6. Etkili iletişim becerilerine sahip olmalıdır.
7. Değişimlere açık, yenilikçi olmalıdır.
8. Öğrencilere iyi bir rol model olmalıdır (Ünal ve Ada, 2003).

Bu yaklaşımda “öğretimde çocuğa görelilik ilkesi” esastır. Dolayısıyla eğitim programlarının öğrencilerin bedensel, zihinsel ve duygusal özelliklerine göre hazırlanması, uygulanması gerekir (Yaka, 2006).

Bu yaklaşımda sınıf bir sistem olarak kabul edilir. Sınıf ortamı canlı ve dinamiktir. Sınıf, aile, çevre, okul gibi dış etmenlerle öğretmen, eğitim ortamı, öğrenci gibi iç etmenlerin birbirlerinden etkilendiği yerdir. Öğretmen bu dış ve iç etmenlerin farkında olmalı, çevredeki ve okul içindeki olanaklardan etkili şekilde yararlanmalıdır (Aydın, 2013).

Etkili sınıf yönetimi öğrencilerin olumsuz davranışlarının belirlenerek, düzeltilmesini içerir. Çağdaş Yaklaşımda öğrenmeyi öğrenme merkezdedir. Öğrenci merkezli bir öğretim gerçekleştirilir. Öğrencilerin bilgiyi kendi kendilerine öğrenebilecekleri bir ortam yaratılır. Bu yaklaşım eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi sağlamaya yöneliktir (Özcan, 2012).

Sınıf yönetimi etkinliklerinin, amaç, konu, öğrencilerin düzeyleri ve ortamın özelliklerine göre farklı modellerle yürütülmesi gereklidir (Ünal ve Ada, 2003).

### **2.3.2. Sınıf yönetim modelleri**

Sınıf yönetim modellerini eğitim alanındaki değişimler şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen merkezli sistemden öğrenci ağırlıklı sisteme, baskıcı düzenden demokratik düzene yönlendirmiştir (Başar, 2010).

Günümüzde sınıf yönetimine daha geniş bir düzeyde bakılmaktadır. Sadece öğretmenin otoritesinin sınıfta hâkim olması anlamında değil, öğrenmeyi sağlayan sınıf ortamı oluşturulmasıyla açıklanmaktadır. Araştırmalar etkili sınıf yönetimi becerilerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Etkili sınıf yönetiminde öğrenciler öğrenme için daha fazla zaman harcarlar. Etkili sınıflarda öğrenme disiplinli bir ortamda gerçekleştiği gibi, etkinlikler amaçlı ve düzenlidir (Tertemiz, 2004).

### **2.3.2.1. Tepkisel model**

Tepkisel davranış ve tepkisel koşullanma bu modelin temelleri olarak görülmektedir. Bireyler doğal olarak tepki gösterdikleri uyarıcılardan farklı uyarıcılara da bu yolla tepki göstermeyi öğrenirler. Grup önünde konuşmaya çekinen ve sınav kaygısı olan öğrencilere çözüm sağlayabilmek için klasik koşullanma kullanılabilir (Delamont, 1983; Aktaran: Sarı ve Dilmaç, 2011).

Bu modelin amacı istenmeyen durumları ve davranışları değiştirmektir. İstenmeyen sonuca karşı gösterilen tepki şeklinde işlemektedir. Her tepkiye karşı bir tepkinin doğması modelin zayıf yönlerinden biridir. Etkinlikler gruptan çok bireye yöneliktir. Diğer üç modeli kullanamayan ve sınıf yönetim becerileri yüksek olmayan öğretmenlerin sık başvurduğu bir yöntemdir. Bu model sınıfta istenmeyen bir davranış ve sonuç olmuşsa kullanılabilir (Başar, 2010).

Öğretmenler sınıf yönetiminde öğrencilerin yanlış yaptıkları davranışlara yönelerek bu davranışların düzeltilmesi için tepki verirler. Böyle bir durumda öğretmenler, öğrencinin istenmeyen davranışına bağlı olarak gösterdikleri tepkinin uygunluğunu düşünmelidir (Girmen vd, 2006).

Tepkisel davranışın iletişimi zorlaştırdığını, ortam ve fırsat olduğunda karşı tepkiye yol açacağını ortaya koyan insan davranışları ile ilgili analizler vardır. Bu modele başvuran öğretmenlerin sınıflarını iyi yönetemedikleri iddia edilmektedir (Erdoğan, 2011).

### **2.3.2.2. Önlemsel model**

Önlemsel model istenmeyen davranışı ve yaratacağı sonucu olmadan önleme, geleceği kestirebilme modelidir. Amacı tepkisel modele olan gereksinimi azaltmak ve sorunların ortaya çıkmasına olanak vermeden bir düzenleyiş oluşturmaktır. Sınıfta yanlış davranışa olanak vermeyen bir düzen oluşturur. Bireyden çok gruba yönelik etkinlikler yapılır (Jacobsen ve Others, 1985; Harris, 1991; Aktaran: Başar, 2010).

Öğretmenin dersin ortasında gelecek hafta yapacağı sınavla ilgili açıklama yapmak istemesi, ancak bu açıklamanın derse olan ilgiyi dağıtacağını düşünüp sınav hakkındaki açıklamalarını dersin sonuna bırakması önlemsel modele örnek olabilir (Erdoğan, 2011).

Bu modelde, öğretmenin önlem alması aşırıya kaçtığı zaman öğrenciler eğitim ortamından sıkılabilir. Okul dışında karşılaştıkları sorunlarda çözümsüz, bilgisiz kalabilirler (Ağaoğlu, 2007).

### **2.3.2.3. Gelişimsel model**

Öğrencilerin bedensel ve ruhsal gelişim düzeylerini dikkate alarak hareket edilen yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrencilerin fiziksel ve ruhsal gelişim düzeylerine uygun etkinlikler yapılmalıdır (Erdoğan, 2011).

Öğretmenlerin sınıf yönetim uygulamaları ilköğretimin birinci kademesinde farklı, ikinci kademesinde farklı, ortaöğretimde farklı olmalıdır. Çünkü öğrencilerin gelişim özellikleri de farklılık göstermektedir (Demirtaş, 2005).

Sınıf içindeki öğretim etkinlikleri ve oluşturulacak kurallarda öğrencilerin gelişim evrelerine uygun seçimler yapılmalıdır. Örneğin ilkokulun ilk yıllarında öğrencilerin somut işlem basamağında oldukları göz önünde bulundurulmalıdır (Ağaoğlu, 2007).

Gelişimsel model dört basamaktan oluşmaktadır: On yaşa kadar süren dönem birinci basamaktır. Öğrencinin öğrenci olmayı öğrendiği dönemdir. Öğretmene çok görev düşmektedir. On ile on iki yaş arası dönem ikinci basamaktır. Sınıf yönetiminin ağırlığı azalır. Öğrencinin sınıftaki düzene uymaya çalıştığı dönemdir. Öğretmenin gözüne girmek ister, sınıf düzenine uyar. Üçüncü basamak, on iki, on beş yaşa arası dönemdir. Öğrenciler, sınıf kurallarının nedenini sorgularlar, birbirlerini etkileyerek öğretmeni zor duruma sokmaya çalışabilirler Dördüncü basamak ise lise yıllarıdır. Öğrencilerin nasıl davranacaklarını, kim olduklarını anlamaya başladıkları dönemdir. Yönetim sorunları azalmıştır. Çocukta yetişkinlerin etkisi yirmi yaşna kadar yaş ilerledikçe azalır (Jacobsen, 1985; Aktaran: Başar, 2010).

### **2.3.2.4. Bütünsel model**

Bütünsel yaklaşım hem önlemsel, hem gelişimsel hem de tepkisel yaklaşımın koordineli bir şekilde kullanılmasıdır (Yılmaz, 2008).

Grupla birlikte bireye yönelme de vardır. Davranışa ulaşmak için istenmeyen davranışın nedenleri ortadan kaldırılır. Öğrenci özellikleri gözetilir. İstenen davranışların uygun ortamlarda gerçekleşeceği düşüncesiyle ortam düzenlemeye çalışılır. Tepkisel yönetim araçlarından faydalanarak istenmeyen davranışlar düzeltilmeye çalışılır (Başar, 2010).

Çevrenin sınıfa yansıtacağı düşünülerek öğrencilerin okul, aile ve arkadaş çevresi de göz önünde bulundurulur (Başar, 1996; Aktaran: Ağaoğlu, 2007).

Bütünsel modele örnek olarak; öğretmenin öğrencilerini tanıyarak onlara sorumluluk vermesi, derste kullanacağı araç gereçleri seçmesi, yöntem ve teknikleri belirlemesi, derste yapacaklarını planlaması, öğrencileri ödüllendirmesi verilebilir (Yüksel, 2013).

### **2.3.3. Sınıf ortamları**

#### **2.3.3.1. Demokratik sınıf ortamı**

Öğretmen öğrencilerine eşit söz hakkı verir, öğrencilerin fikirlerine önemser ve sınıf içi etkileşimde saygıya ağırlık verirse demokratik bir sınıf ortamı oluşur. Kuralların oluşmasında da öğretmenler öğrenci katılımını sağlamalıdır. Demokratik bir sınıf yönetiminde öğrenciler kararların ve kuralların oluşturulmasına katkı sağlarsa kuralların gerçekleşmesi sürecine de katılırlar (Çelik, 2005).

Demokratik eğilimli öğretmen öğrencilerinin lideri gibi davranır. Öğrencilerine gerektiğinde rehberlik eder, onlara cesaret verir ve sorumluluğun nasıl paylaşılacağını öğretir. Öğrencileri değerlendirirken objektif davranır (Sarı ve Dilmaç, 2011).

Demokratik bir sınıf ortamı sağlayan öğretmenler Yağcı'ya (2004) göre aşağıdaki davranışları sergilerler:

1. Öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklamalarına ortam sağlar.
2. Öğrencilerin kendi görüşlerini oluşturmalarında rehberlik eder. Haklarını savunmalarına olanak sağlar.
3. Başarı değerlendirmelerinde taraf tutmaz, nesnelidir.
4. Öğrencinin kişiliğine yönelik sınıf içinde söz söylemez.
5. Derste öğrenci katılımına önem verir, anlaşılmayan konuları tekrar anlatır.
6. Öğrencilerin olaylara çok yönlü bakmalarını yardımcı olur. Öğrencilerin eleştirileri ve önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikleri yapar.
7. Öğretmen belirlenen çalışma konularını öğrencilerin özgürce seçmesine olanak tanır.
8. Demokratik sınıflarda öğretmenler ceza kullanmaz.

Öğretmen demokratik sınıf ortamında serbest bırakıcı veya otoriter olmamalıdır. Sınıfta uyulması gereken kurallar belirlenirken öğrenciye de söz hakkı tanınmalıdır. Öğrenci ödül veya ceza sebebiyle değil, ödevini yapmanın kendine kazandıracaklarını bilerek, bu süreçlere katılarak görevlerini yerine getirmelidir (Cangelosi, 1988; Aktaran: Başar, 2010).

### **2.3.3.2. Otoriter sınıf ortamı**

Otoriter modelin özellikleri şunlardır:

1. Öğretmenler öğrencilere ders konuları ve dersin işlenişi ile ilgili söz hakkı vermezler. Planlama yaparken öğrencilerin görüş ve önerilerini dikkate almazlar.
2. Öğretmen, ders boyunca öğrencilerden daha çok konuşur, sözel anlatımı tercih eder, öğrenci ancak öğretmen soru sorduğu zaman derse katılır.
3. Öğretmen, başarı değerlendirmesinde öğrencilerin görüşlerine yer vermez, kendisi yapar.
4. Öğrenciler sınıf disiplinine ancak zora başvurma ile uyum sağlarlar (Charles vd., 1996; Aktaran: Sarı ve Dilmaç, 2011).

### **2.3.3.3. Serbest (İlgisiz) sınıf ortamı**

Serbest sınıf ortamında öğretmen tüm söz hakkını öğrencilerine verir. Öğrencilerin en iyisini yapacağına inanır. Öğrencilere yol göstermez onları kendi hallerine bırakır. Öğrenci açısından yararsız ve verimsiz bir sınıf ortamı oluşur. Sınıfta genellikle karmaşa hâkimdir. Öğretmen, öğrencilerine karşı uzak ve mesafelidir (Terzi, 2001).

Öğretmenlerin yönetim biçimleri, yönetim bilimleri alanında yapılan liderlik araştırmalarına dayalı olarak farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Liderlik Dizini Kuramına göre eğitim yönetimi alanında öğretmenlerin yönetim biçimleri çoğunlukla otokratik, demokratik ve ilgisiz yönetim olarak öne çıkmaktadır (Aydın, 1998; Edwards, 1997; Uluğ, 1999; Aktaran: Ağaoğlu, 2007).

Bu bölümde anlatılan bu modeller çerçevesinde öğretmenlerin yönetim anlayışları üzerinde durulacaktır.

## **2.3.4. Sınıf yöneticileri**

### **2.3.4.1. Otokratik sınıf yöneticisi**

Otokratik öğretmenler, sınıfa girdiklerinde etrafa soğukça bakarak, öğrencileri selamlamadan derse geçerler. Sınıfa takım elbise ve kravatla girerler. Bu tür öğretmenler sınıfın kontrolünün kendi elinde olduğunu hissettirir ve istenmeyen davranışlarla çok karşılaşır. Çünkü öğrenciler kendilerine insan gibi davranılmasını isterler. Otorite figürünü reddederler (Yıldırım, 2012).

Otokratik yönetim biçiminde öğretmen, karar verme gücünü öğrencileriyle paylaşmadıkları için ve verdikleri kararların koşulsuz olarak yerine getirilmesini beklerler (Plunkett vd., 1994; Aktaran: Ağaoğlu, 2007).

Bu tür sınıf yöneticileri verdikleri tüm buyrukların yerine getirilmesini beklerler. İstedikleri yerine getirilmediğinde cezayı kullanabilirler. Bu sınıf yöneticiliği öğrenciler üzerinde düşmanlık havası, güvensizlik duygusu, sorunlardan kaçma ve başkalarına bağımlı olma gibi etkilere neden olabilir (Erdoğan, 2011).

### **2.3.4.2. Serbest sınıf yöneticisi**

Serbest sınıf yöneticisi sınıfa girdiğinde gülümser, sınıfta gezinenlere, konuşanlara hiç aldırış etmez. İlgisiz yönetim anlayışına sahip öğretmenler öğrenciler üzerinde çok az kontrol kurarlar ve fazla istekte bulunmazlar. Bu tip öğretmenlerin sınıfta etkileri yoktur. Öğrenciler kurallara neden uymak gerektiğini ve kuralları uymadıklarında karşılaşacakları durumları bilemezler. Her istediklerini yapabileceklerini düşünürler. Bu yönetim biçiminde öğrencilerin yönsüz ve kontrolsüz kaldığı bu nedenle de karışıklığın ortaya çıktığı öne sürülür (Yıldırım, 2012).

Bu yönetim biçimi, sınıf içi etkinliklerde belirsizliği, güçsüzlüğü, düzensizliği, başıboşluğu ortaya çıkaran yönetim anlayışını tanımlar. İlgisiz sınıf yöneticisi öğrencileri güdülemek ve özendirmek için bir girişimde bulunmaz. Öğrenciler kendi kendilerine motive etmek durumundadır. Bu ortamda bulunan öğrencilerin iç denetimden yoksun, doyumsuz, paylaşma ve işbirliği yönünden yetersiz oldukları görülür (Plunkett vd., 1994; Aktaran: Ağaoğlu, 2007).



### **2.3.4.3. Demokratik sınıf yöneticisi**

Demokratik sınıf yöneticisi sınıfa girer girmez tüm öğrencileri selamlayarak, tüm öğrencilerin dikkatlerini toplamalarını bekler. Kuralları öğrenci görüşlerini alarak belirler. Öğrenciler istenmeyen davranış sergilediklerinde sonuçlarına katlanırlar (Pala, 2005).

Demokratik sınıf yöneticisi eğitimde bilgiden çok öğrenciyi merkeze alır. Öğrencilere ilgi ve sevgisini göstermekten kaçınmaz. Hedefe ulaşmada tehdit ve baskı yerine övgü ve teşvik yer alır. Olumsuz davranışlar yerine olumlu davranışlar üzerinde durulur. Bu ortamda bulunan öğrencilerin, sorumluluk anlayışları, demokrasi bilinci, yüksek özsaygı ve kendine güven duygularının geliştiği, uyumlu ve dengeli oldukları görülür (Ağaoğlu, 2007).

Demokratik sınıf yöneticisi eleştiriden ve aşağılanmadan kaçınır. Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini sorumlulukları paylaşarak ve paylaştırarak geliştirir. Öğrenciler hata yaptığında onları cesaretlendirir (Erdoğan, 2011).

Şişman'ın (2011) Dreikurs'tan naklettiğine göre demokratik sınıfın özellikleri şunlardır: Sınıf ortamı düzenlidir. Sınıfta sınırlar vardır. Öğretmen öğrencilere saygılıdır, kendine güvenir. Sınıf kuralları öğrencilerle beraber belirlenir. Öğretmen liderlik yapar. İşbirliği hâkimdir, rekabet önlenir. Grup bilinci oluşmuştur. Öğrenciler sorumluluk almak, araştırmak ve keşfetmek için özgürdür.

## **2.4. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler**

Sınıf yönetiminin değişkenleri öğretmen, öğrenci, okul, program, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralanabilir.

### **2.4.1. Öğretmen**

Öğrencilerin akademik etkinlikler üzerinde çalışırken harcadıkları zamanı arttırabilen, hiçbir şey yapmadan ya da uygun olmayan işlerde harcadıkları zamanı en az düzeye indirebilen öğretmen iyi bir sınıf yönetimine sahip olan öğretmen olarak tanımlanabilir. Sınıf yönetimi etkili olan veya olmayan öğretmenlerin sınıflarını karşılaştıran araştırmalar, etkili öğretmenlerin sınıflarında davranış sorunlarının daha az, öğrencilerin derse katılımlarının ise daha fazla olduğunu göstermiştir. Etkili sınıf yönetimi tekniklerini yeterince kullanmayan öğretmenlerin ise öğrencilerin davranış

sorunları ile baş etmede ve verimli sınıf ortamını oluşturmada zorlandıkları gözlemlenmiştir (Yıldız, 2013).

Öğretmen eğitim sisteminin en temel ve kritik ögesidir. Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması için öğretmenin insan haklarına saygılı, demokratik yaşam biçiminin bireysel ve toplumsal gerekliliğine inanan, farklılıklara hoşgörülü olması önem taşımaktadır. Öğretmen “eleştiri yapmayan, sorgulamayan, tartışmayan, suskun, düşünmeyen, bağımlı öğrencilere mi? yoksa eleştiren, sorgulayan, tartışan, düşünen, bağımsız öğrencilere mi sahip olmak ister?” Öğretmenlerin bu sorudaki tutumları toplumun demokratikleşmesi ve bireyin bireyselleşmesinde olumlu veya olumsuz rol oynamaktadır (Demirbolat, 1999).

Öğretmen okulda belli fikirleri çocuğa dayatmak veya onun belli alışkanlıklarını şekillendirmek için bulunmaz, aksine toplumun bir üyesi olan çocuğu etkileyecek şeyleri seçmek ve bu etkilere gerektiği şekilde cevap verebilmesine yardımcı olmak amacıyla bulunmaktadır (Dewey, 2010).

Öğretmenlerin amacı öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlamak, öğrenmeye yardımcı olmak ve davranışlarını geliştirmektir. Öğretmenlerin tüm bu görevleri başarı ile yerine getirebilmek ve sınıflarını etkili bir şekilde yönetebilmek için sınıf yönetim becerisine, meslek bilgisine, konu alanı bilgisine ve genel kültüre sahip olmaları gerekir (Gündüz ve Can, 2013).

Öğretmen etkili iletişim becerilerini kullanmaya çalışırken, öğrencilere sıcakkanlı olmalı arkadaşça davranmalı, öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını sınıf ortamında açıklamalarına yardımcı olmalı, öğrencileri kabul etmeli, öğrenci duygularını anlamalı ve öğrencilerle ilgilenme konusunda uygun ortamlar oluşturabilmelidir (Jones ve Jones, 1998; Çelik, 2012).

Öğretmen öğrenciden ne beklediğini, ne istediğini açık bir şekilde belirtmelidir. Sınıfı gözlemleyerek olası çıkabilecek problemleri önlemelidir.

Öğretmen alan hâkimiyeti ile öğrencinin seviyesine inmeli, öğrenciyi derse katmalı, kurduğu pozitif iletişimle öğrencinin davranışının sorumluluğunu taşımasını sağlamalıdır. Öğretmen kişiliğe değil, davranışın değerlendirilmesini sağlamaktadır (Aydın ve Akbaba, 2001, Şama ve Tarım, 2007, Gündoğdu, 2007, Aydın, 2006, Atıcı, 2004; Aktaran: Özel, Bayındır ve Özel, 2013).

Öğretmen, öğrenciye kendi kendine çalışma becerisini kazandırmalıdır. Öğrencilere grupla çalışmayı, öğrendiklerini arkadaşlarıyla paylaşmayı zamanını etkili bir şekilde kullanmayı öğretmelidir. Öğretmen öğrencinin yaratıcılığını geliştirmeli, öğrenciyi yaratıcılığa teşvik etmelidir.

Nural'ın (2002) Burden'den aktardığına göre kaliteli bir öğrenmenin sağlanması, öğretim kalitesinin yükseltilmesi için öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin aşağıdaki özellikleri sağlaması gerekir:

1. Öğretmen sınıfın ilk günü için hazırlanmış olduğunu göstermelidir.
2. İlk gün, ilk dakika öğretmen kendi kurallarını, planını açıklamalı, ardından genel kuralları söylemelidir.
3. Öğretmen sınıf kurallarına dikkat edilmesini istemelidir.
4. İlk gün bir eğitim aktivitesi yapılmalıdır.
5. İlk haftalarda tüm sınıfı kapsayan aktiviteler yapılmalıdır.
6. Açık eğitim yapılmalı, öğrenciye sık sık geri bildirimde bulunulmalıdır.
7. Öğretmen uzman ancak ulaşılabilir olmalı, destekleyici bir sınıf atmosferi oluşturmalıdır.
8. Öğretmen konunun uzmanı olduğunu, sorumluluk sahibi olduğunu unutmamalıdır.
9. Öğretmen sınıfı yönetirken sorunlara ilişkin planlar yapmalı, vizyon sahibi bir kişilik geliştirmelidir.

Öğretmen, öğrencilere karşı; güler yüzlü, sevecen, sabırlı ve anlayışlı, hoşgörülü, saygılı olmalı, öğrencileri anlamaya çalışmalı, ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmalı, onların gözüyle görebilmeli, onları ilgi ve dikkatli dinlemeli, olumlu tutum içinde olmalıdır (Ergin ve Birol, 2005).

Öğretme-öğrenme sürecinin başarıyla yönetilebilmesi için öğretmenin aşağıdaki ilkelere dikkat etmesi gerekir:

1. Öğretmen öğrencileri yüreklendirmelidir.
2. Olumlu ve yapıcı davranmalıdır.
3. Uygulamaları dersin bütünüyle ilişkilendirmelidir.

4. Güçlükleri yenmesi için öğrencilere yardımcı olmalıdır.
5. Öğrencileri motive etmelidir.
6. Becerilerini geliştirme konusunda öğrencilere fırsat vermelidir (Newble ve Cannon, 1989; Aktaran: Kuran, 2011).

Öğretmenlerin işbirliği içinde olmaları, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini ortak yapmaları, ders materyallerini ortak kullanmaları okulda birliğin sağlanmasına katkıda bulunur (Kaya, 2008).

#### **2.4.2. Öğrenci**

Sosyal, ekonomik ve psikolojik yönlerden öğrenciler arasında çok çeşitli farklılıklar vardır. Ailenin köy veya kent kökenli olması, gelir düzeyi, çocuk sayısı, ailenin eğitimi, değerleri, inançları, anne babanın mesleği, çocuğa ve okula karşı tutumları, eğitime verdikleri değer, çocuğun cinsiyeti, yetenekleri, fiziksel özellikleri yaşı gibi pek çok yönden öğrenciler birbirlerinden farklıdır. Tüm bu farklılıkların sonucu olarak farklı kişilik özellikleriyle sınıfa gelen öğrencilerin davranışlarında, bakış açılarında, kendilerini ifade ediş biçimlerinde çeşitli farklılıkların olması doğaldır (Dönmez, 2011).

Öğrenciler birçok yönden birbirlerinden farklılık gösterir. Örneğin:

1. Olguları ve ilişkileri kavrama yetenekleri birbirlerinden farklıdır.
2. Fiziksel, sosyal ve duygusal olgunlukları birbirine benzemez.
3. Her öğrencinin öğrenme arzusu farklılık gösterir.
4. Bazı öğrencilerin bireysel, bazı öğrencilerin ise grupla çalışma yeteneği vardır.
5. Okuma ve dinleme yetenekleri herkeste farklılık gösterir.
6. Her öğrencinin belirli bir öğrenme hızı ve kapasitesi vardır.
7. Her öğrencinin yapacağı şeye konsantre olma süresi farklıdır.
8. Kendini sözlü ve yazılı ifade etme yeteneği bireyden bireye farklılık gösterir.
9. Fiziki veya somut şeylere bağlılık veya soyutlama ve genelleştirme yeteneği farklıdır (Özyurt, 1999).

Öğrencilerin farklılıkları onların davranışlarında da farklılıklara neden olur. Öğretmen öğrencileri tanırsa onların bu tür davranışlarını yanlış anlamaz. Öğrencileri eleştirir

veya ödülünden hangisinden etkileniyor, maddi ve manevi ödülünden hangisi etkili, yakın uzak ilişkilerden hangisini tercih ediyor? Öğrencilerin davranışlarını yanlış anlamamak için bunları bilmek gerekir (Grossman, 1991; Aktaran: Başar, 2010).

Öğrencileri tanımanın bir diğer yolu onların davranışlarına yön veren duygularını anlamaktır. Sosyometri, küçük sınıflar için yaptıkları resimler, oynadıkları oyunlar, dikkatli gözlem yapmak, belirli olaylarda düşüncelerini öğrenmek öğrencilerin duygularını anlamaya yardımcı olabilir. Öğrencilerin tanınabilmesi için kişilik, başarı ve yetenek testlerinden yararlanılabilir. Bu testlerle nesnel veriler elde edilir (Brown, 1982; Aktaran: Başar, 2010).

Öğrencilerini iyi tanıyan bir öğretmen, onlara bireysel ve akademik olarak yardımda bulunabilir, her konuda yol gösterebilir.

İlköğretim kurumları yönetmeliğine göre öğrencilerden:

1. Okula ve derslere düzenli devam ederek, başarılı olmaları,
2. Okul yöneticilerine, öğretmenlerine, arkadaşlarına ve çevresindeki kişilere karşı saygılı davranmaları,
3. Dürüst olmaları,
4. Nazik olmaları, yanlış davranışlarda bulunmamaları,
5. Okulda yapılan sosyal ve kültürel etkinliklere katılmaları,
6. Okulunu ve eşyasını korumaları,
7. Doğal ve tarihi güzellikleri korumaları,
8. Sigara, içki gibi bağımlılık yapan maddeleri kullanmamaları,
9. Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı kalmaları,
10. Ülkenin birliğini, bütünlüğünü bozucu siyasi amaçlı etkinliklere katılmamaları,
11. Yasalara, yönetmeliklere, milli, manevi ve kültürel değerlere uymaları beklenmektedir (Özdemir, 2012).

### **2.4.3. Aile**

İnsanlar aile ortamında kişiliklerini oluşturan davranışlarının bir kısmını kazanırlar. Çocuklar küçük yaşlarda anne ve babalarını taklit ederek onlarla özdeşleşmeye çalışır.

Ortak aile yaşamı içinde ailenin temel davranışlarını ve değerlerini öğrenir. Bu yönden aileler arasında büyük farklar vardır (Fidan, 2012).

Aile, sınıf dışı faktörler arasında öğrenci başarısında, öğrencilerin okul kurallarına uyumunda, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımında en önemli faktörlerden biridir. Öğretmenler, öğrenci velileri ile birlikte çalışırlarsa öğrencilerin başarıları artar, öğrencilerin derslere ve ders dışı sosyal ve kültürel etkinliklere katılımları da artar (Gelişli, 2011).

Ailede yazılı olmayan yasalar vardır. Onaylanan davranışlar ve bu davranışları hangi ortamda nasıl göstermeleri gerektiği aile bireyleri tarafından konuşulur. Ödül ve ceza mekanizması vardır. Bu mekanizma çocuğun davranışlarına yön verir. Ancak bu ödül ve ceza sisteminin kontrolü okullardaki kadar sistemli değildir. Aileler arasında bu bakımdan büyük farklar vardır (Fidan, 2012).

Öğretmen öğrencilerin kişilik özelliklerini, yeteneklerini, ilgilerini ve bireysel farklılıklarını bilirse öğrencileri ile daha rahat bir iletişim ortamı yaratır, böylece öğretim daha etkili olur. Öğrencinin aile yapısı ve ailenin özellikleri bilinirse öğrenci daha iyi tanınabilir ve onun hakkında daha sağlıklı bir değerlendirme yapılabilir (Güven, 2012).

Aile ile ilgili çeşitli faktör ve değişkenler öğrencilerin sınıf ortamındaki davranışları, öğrenme durumları ve öğretmen ve arkadaşları ile ilişkilerini etkilemektedir. Bu faktör veya değişkenler şu şekilde sıralanabilir (Yörükoğlu, 2000; Şişman, 2006; Gelişli, 2007; Güven, 2007; Taş, 2007; Aktaran: Özdemir, 2011b):

1. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve anne-babanın meslekleri,
2. Ailenin yaşadığı fiziksel, sosyal ve kültürel çevre,
3. Ailedeki bireylerin (özellikle ebeveynlerin) yetişme biçimleri,
4. Ailenin yapısı (çekirdek, geniş ve parçalanmış aile),
5. Ailenin okula ve eğitime yönelik tutumu ve ilgisi,
6. Aile içi iletişim ve aile içinde yaşanan sorunlar,
7. Ailedeki çocuk sayısı ve cinsiyetleri,
8. Annenin çalışma durumu.

Öğretmenler öğrenci velileri ile yapacakları yapısal işbirliğinden birçok kazanç elde ederler. Eğer öğrenci velileri, öğretme sürecine çağrılırsa olumlu katkılarda bulunabilir, öğretmenlere akademik ve davranışsal amaçların gerçekleşmesi için destek sağlayabilirler. Aileler, hem evde hem de okul da birçok yolla eğitim ve öğretimde, öğretim yardımcısı olarak görev yapabilirler. Ailelerin değişik ilgi, yetenek ve fikirleri öğretmenler için farklı öğretim uygulamaları gerçekleştirmelerine imkân sağlar (Gelişli, 2011).

Velinin okula, öğrenmeye ve öğretmene karşı olumsuz tutumu öğrenciyi de etkiler. Öğrencinin de okula karşı olumsuz duygular geliştirmesine neden olabilir.

Güçlü bir öğretmen-aile ilişkisi, öncelikle etkili bir iletişimin varlığını gerektirir. Aile ile iletişim kurmanın değişik yolları vardır: Telefonla görüşme, aileye mektup gönderme, veli toplantıları yapma ve aile ziyaretleri, aileyle iletişim kurma yöntemleri olarak görülebilir (Çelik, 2012).

Öğrencinin olumlu davranış geliştirmesinde önemli rolü olan ailenin de sık sık okulu ziyaret etmesi, öğrencinin eğitsel ve kişisel gelişmelerini yakından takip etmesi gerekir.

Anne-babanın öğretmenden, öğretmenin anne-babadan beklediği davranışlar topluma ve kültüre göre değişir. Öğretmenin; sabırlı, anlayışlı, duyarlı ve adil oluşu bu beklentilerdendir. Öğretmenin anne-babadan bekledikleri; dürüstlük, hoş görme, işbirliği ve sebatır (Bursalıoğlu, 1991; Aktaran: Ülke, 2008).

Bu sonuçların ışığında şu öneriler uygulanabilir:

1. Veliler çocuklarının eğitimi ile ilgili bilgilendirilmeli, okul aile işbirliği sağlanmalıdır.
2. Öğrencilerin ilgileri, yetenekleri, okula uyumları ve gelişim problemleri konusunda veliler bilgilendirilmelidir.
3. Velilerden para alınmamalı, okul ihtiyaçları için farklı kaynaklardan para temin edilmelidir. Böylece velilerin öğrencilerin okul başarısına yapabilecekleri olumlu katkıdan azami ölçüde yararlanılabilir.
4. Veli toplantıları veya veli görüşmeleri haftalık, aylık, yıllık olarak programlanmalıdır. Bu programlara velilerle mektuplaşma ev ziyaretleri ve telefonlaşmalar da dâhil edilmelidir.

5. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar, etkinlikler sergilenmeli bu etkinlikleri velilerin de izlenmesi sağlanmalıdır. Bu şekilde velinin okula olan güveni ve işbirliği de gelişebilir (Çelenk, 2003).

Celep'e (2008) göre, ülkemizde okul ve aile ilişkisinin yeterli olduğu söylenemez. Bunun nedenlerinden biri, okul yönetiminin istenmeyen durumlar olduğu zaman aile ile ilişkiler kurmak istemesinden kaynaklanmaktadır. Veli toplantıları başarısız öğrencilerin başarısızlıklarının veliye bildirilmesi ya da okul ihtiyaçlarının karşılanması nedeniyle aileden para istemek amacıyla yapılmamalıdır.

#### **2.4.4. Yönetici**

Okulda esen ılımlı ve demokratik hava doğrudan okuldaki insan ilişkilerini, buna bağlı olarak da sınıf içi ilişkileri etkilemektedir. Okul yöneticisi, etkili okullara etkili sınıflara ulaşılabileceği bilinciyle öğretmenlere etkili sınıflar oluşturmanın yöntem ve tekniklerini bulmada rehberlik eder. Kurumun amaçları ile öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve tüm eğitim çalışanlarının, amaç, beklenti ve ihtiyaçlarını değerlendirebilir ve buna göre hareket eder (Izgar, 2011).

Sınıf yöneticisi denince akla ilk önce öğretmenler gelir; çünkü öğretmen öğrenme için uygun ortamı sağlayan ve sürdüren kişidir. Okul yöneticisi de öğretim ortamının sağlanmasını ve sürdürülmesini sağlar. Başta öğretmenler olmak üzere okul yöneticileri de sınıf yöneticisi olarak kabul edilmelidir (Erdoğan, 2011).

Okul yöneticisinin temel görevi okulu sürekli gelişim anlayışı içerisinde yönetmektir. Okulun fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak, ders çizelgesini yapmak, öğrenci devam-devamsızlık gibi durumları takip etmek gibi işleri yapmak için yaratıcı ve yenilikçi olmaya gerek yoktur. Ancak öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonu, okulda insan kaynaklarının geliştirilmesi, okul toplum, okul veli ilişkilerinin geliştirilmesi için gerçek okul liderlerine ihtiyaç vardır. Bu işler yaratıcılık, yenilik, farklı bakış açısı ile olaylara çok yönlü bakmayı gerektirir (Özdemir, 2011b).

Okul yöneticisi, okulun insan ve maddi kaynaklarının sağlanmasında, yerinde ve doğru kullanılmasında, eğitim-öğretimle ilgili her türlü etkinliklerin planlanmasında, denetlenmesinde, değerlendirilmesinde, okulda işbirliği ve iletişimin sağlanmasında, sorunların çözümünde yer alan görevlerin yerine getirilmesinden sorumludur (Nural, 2002).



Okul yöneticisinin okulunda uygulamış olduğu yönetim tarzı, öğretmenin sınıf yönetim tarzını etkiler. Yöneticiler okulda üç tür yönetim tarzı uygulayabilirler.

1. Otoriter yönetim tarzı; kararların yönetici tarafından alınıp, uygulandığı, çalışanların söz hakkının pek olmadığı yönetim biçimidir.
2. Demokratik yönetim tarzı; kararların çalışanlarla beraber alındığı, yetkinin paylaşıldığı yönetim tarzıdır.
3. Başboş yönetim tarzı; çalışanların okulla ilgili karar ve uygulamalarda serbest bırakıldıkları yönetim tarzıdır (Taş, 2005).

Okul liderleri yapılan her işi sorgulamalıdır. Okul liderleri yaptıkları işi neden yaptıklarını, yapmak zorunda olup olmadıklarını, öğrencinin ihtiyacı olan şeyleri, öğretmenleri nasıl geliştirip farklılaştırabileceklerini kendi kendilerine sormalıdır (Özdemir, 2011c).

Sonuç itibariyle sınıf yönetiminin başarısı okul yönetiminin başarısına bağlıdır. Sınıfın fiziki düzeni, kapasitesi, kullanılacak araç ve gereçler okul yönetiminin kontrolü ve denetimi altındadır. Sınıf yönetimini etkileyen kararları da okul yönetimi alır (Çalık, 2011).

#### **2.4.5. Okul**

Okul bir takım amaçları gerçekleştirmek üzere meydana getirilmiş sosyal bir örgüttür. Farklı kültürel değerlere sahip toplumsal katmanlar okulda kendine yer bulmaya çalışmaktadır. Okulun amacı sadece eğitim-öğretim değildir. Örgüt mensuplarının gerçekleştirebilecek ümit, istek ve beklentileri de okulun amaçları içerisinde düşünülmelidir (Özdemir ve Yalın, 2000; Aktaran: Ülke, 2008).

Okulun üç temel işlevi vardır. İlki öğrencileri çevreye karşı korumak, onların yaşamını kolaylaştırmaktır. Okulda yönetici, öğretmen ve diğer görevlilerin desteğini ve yardımını alan öğrenciler için okuldaki yaşam daha kolay olur. Okulun ikinci işlevi dış çevrede var olan istenmeyen davranışları okul içine sokmamaktır. Kumar, alkol, küfür gibi istenmeyen davranışlar okulda hoş karşılanmaz, okul içine alınmaz. Okulun üçüncü işlevi dengelemedir. Okul dışında insanların yaşam farklılıkları vardır. Okul bu farklılıkların sergilenmesini engeller, toplumsal yaşamda olmayan dengeyi kendi sınırları içinde kurar (Başar, 2010).

Okula ait bazı faktörler, etkili sınıf ortamı oluşturmada ve sınıf yönetiminde etkili olmaktadır. Bu değişkenler şunlardır (Şişman, 2002; Aktaran: Özdemir, 2011b).

1. Okulun içinde bulunduğu sosyal, ekonomik, kültürel ve fiziksel çevre,
2. Okuldaki öğrenci sayısı ve okulun büyüklüğü,
3. Okulun şehir merkezinde veya kırsal alanda olması,
4. Okulun yönetim yapısı,
5. Okulun içinde yer aldığı sosyo-politik durum,
6. Okulun düzeyi ve statüsü,
7. Okulun finansal girdileri,
8. Okul yönetici ve öğretmenlerinin deneyimi, tutumları.

Öğrencinin, okulda disiplin politikalarının uygulanmasıyla ilgili algısı, onların okula bağlılık hislerini de etkiler. Okul içerisinde öğretmenler; anlaşılır, saygılı, empatik olup ve öğrenciden beklenenleri açıkça ortaya koyuyorsa, öğrenciler okullarına daha bağlı ve derslerinde ve okulda daha katılımcı olmaktadır (Ünsal, 2011).

Bugün için iyi bir okul, uygun iç ve dış mekâna, mesleğinde uzman ve insan ilişkilerinde başarılı öğretmenlere sahip, toplumla iyi ilişkileri olan ve öğrenme-öğretmeyi dört duvar arasına hapsedmeden ve içinde bulunduğu toplumun sağladığı tüm fırsatları kullanarak aile ile işbirliğini en yüksek düzeyde gerçekleştiren bir kurumdur (Oktay, 2007).

#### **2.4.6. Akran grubu**

Sınıf ortamında öğrenciler hem birbirlerinin hem de öğretmenlerinin davranışlarını etkilerler. Araştırmaların çoğu, birçok öğrencinin akran grubunun normlarına uyduğunu ortaya koymuştur. Bu normlar öğretmenler tarafından benimsenen normlardan farklıdır. Öğrencilerin akademik başarıyı destekleyen okul normları yerine popüler olma, atletik olma normlarını benimsedikleri görülür (Demirbolat, 2011).

Öğrencinin eğitimini, okul ile ilgili düşüncelerini, sınıftaki davranışlarını okuldaki arkadaşları etkiler. Okulda arkadaşı olmayan öğrenci yalnız kalabilir. Arkadaşı olmayan öğrencinin sınıf içinde istenmeyen davranış gösterme eğilimi artar (Çelik, 2012).

Her sınıfta, sınıftaki diğer öğrencileri olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen bir ya da birden fazla öğrenci bulunur. Öğretmenin lider olamadığı sınıflarda lider öğrenciler diğer öğrencileri daha fazla etkilemektedir (Erden, 2008).

Öğrencilerin akranları sorunlu davranış yaratmada etkin rol oynar. Okuldan kaçma, uyuşturucu deneyimi ya da sınıfın düzenini bozmaya yönelik hareketler akranların etkileri ile oluşan disiplin problemlerine örnektir (İlgar, 2007).

Yani akranların baskısıyla öğrenci kuralları çiğneyebilir, yasal suçlara itilebilir, madde kullanımına başlayabilir, çete üyeliği yapabilir.

İyi bir öğretmen öğrenci ilişkisi öğrencilerin diğer ilişkilerini de etkiler. Öğretmenleriyle iyi ilişki kuran öğrencilerin diğer öğrencilerle aralarındaki ilişki de uyumlu olur. Öğretmenleriyle ilişkilerinde problem yaşayan öğrenciler akranlarıyla ilişkilerinde de sorun yaşarlar (Howes, 2000; Aktaran: İpek ve Terzi, 2010).

## **2.5. Sınıf Yönetiminin Boyutları**

Sınıf yönetimi etkinlikleri beş boyutta ele alınmaktadır:

1. Sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin durumlar sınıf yönetiminin birinci boyutunu oluşturur.
2. Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu plan program etkinlikleri oluşturmaktadır
3. Zaman düzenine yönelik etkinlikler sınıf yönetiminin üçüncü boyutunu oluşturur.
4. Dördüncü boyut iletişimle ilgili düzenlemelerdir.
5. Beşinci boyut davranış düzenlemelerinden oluşur (Başar, 2010).

### **2.5.1. Sınıf ortamının fiziksel özellikleri ve değişkenleri**

Sınıfın fiziksel yapısını, sınıfın görüntüsü, sıraların düzeni ve oturmaya uygunluğu, ısı ve ışık durumu oluşturmaktadır. Bu özellikler istenilen nitelikte değilse sınıftaki etkileşim olumsuz yönde etkilenir, problem davranışlar ortaya çıkabilir (Okutan, 2012).

Fiziksel çevre öğretmen ve öğrencilerin duyguları, düşünceleri ve davranışları üzerinde etkilidir. Rahat, işlevsel bir sınıf ortamı yaratmak öğretmenin öğrencilerine ve öğretime verdiği önemin ve özenin göstergesidir (Çakmak, 2011a).

Fiziksel düzenlemeyle ilgili ders dönemi öncesinde şunlar yapılmalıdır:

1. Oyun alanlarının bakımı yapılmalı, lavabo ve tuvaletler temiz olmalıdır.
2. Sınıf aydınlık olmalıdır. Sınıfın ısısı ayarlanmalı ve havalandırılması yapılmalıdır.
3. Sınıf dışındaki seslere karşı önlem alınmalıdır.
4. Öğrenci sayısı sınıfın büyüklüğüne göre olmalı veya sınıftaki öğrenci sayısına göre sınıf belirlenmelidir.
5. Sınıfta bulunan araçlar kalite ve sayı olarak hazır hale getirilmelidir.
6. Derste kullanılacak araç ve gereçler belirlenmelidir.
7. Öğrenme merkezi düzenlenmelidir.
8. Sınıfta yapılacak etkinlikler için boş bir alan ayarlanmalıdır.
9. Giriş çıkış ve olağanüstü durumlar için sınıftan çıkış planı yapılmalıdır.
10. Sınıf bölümlerine geçiş planı yapılmalı oturma düzeni oluşturulmalıdır.
11. Öğrenci listesi sağlanmalı, öğrencilerle ilgili kişisel bilgiler edinilmelidir (Lemlech, 1988; Aktaran: Başar, 2010).

Sınıftaki fiziki ortamın değişkenleri şunlardır:

#### **2.5.1.1. Öğrenci sayısı**

Öğrenci sayısı on altının altında olan sınıflara küçük sınıf, on altı ile yirmi beş arası öğrenci olan sınıflara orta sınıf, yirmi beşten fazla olan sınıflara da geniş sınıf denir. Sınıfların büyüklüğü ders, yöntem ve sınıf olanaklarının değişmesiyle farklılaşır (Çelik, 2012).

Glass ve arkadaşları, öğrencilerin akademik başarılarının 40 ve daha fazla öğrenci bulunan sınıflarda olumsuz, 18 ve daha az sayıda öğrenci bulunan sınıflarda ise olumlu yönde etkilendiğini bulmuştur (Glass, 1981; Aktaran: Erden, 2008).

Öğretmen kalabalık sınıfları kontrol etmekte zorlanır. Çünkü öğretmen kalabalık sınıflarda daha fazla öğrenci ile ilgilenmek zorundadır. Kalabalık sınıflarda öğretmen öğrencileri tanımakta da güçlük çeker. Öğretmeninden istediği ilgiyi göremeyen öğrenciler, dikkat çekmek için olumsuz davranışlar sergileyebilirler. Öğretmenleri ile

etkileşim kuramayan, izlenmediğini düşünen bazı öğrenciler arkadaşlarıyla konuşur, bazı öğrenciler ise derse katılmayarak hayal kurma eğilimi gösterirler (Erden, 2008).

Kalabalık olmayan sınıflar öğretmene birtakım kolaylıklar sağlar. Öğretmenin morali, doyumu, tutumu ve davranışları açısından kalabalık olmayan sınıflar yararlıdır. Bu sınıflarda öğretmen daha az kaynak kullanabilir, öğretmene ek zaman kalır, öğrencilerin hepsine yeterli zamanı ayırabilir, öğrencileri daha yakından tanır, izler, sınıfı daha kolay yönetir, idare eder (Harder, 1990; Benjamin, 1991; Aktaran: Başar, 2010).

Küçük sınıflar; disiplin problemlerini azaltmada, öğrenci bilgisini arttırmada, öğretmenin memnuniyetini ve şevkini arttırmada, öğretime ayrılan zamanı arttırmada, öğretmenin çabasını arttırmada, öğrenmeye fırsat yaratmada, bireysel öğretime yönelik süreyi arttırmada, öğrencilerin, öğrenmeye aktif katılımını sağlamada, konuların yüzeysel değil derinlemesine işlenmesini sağlamada, bilginin daha kolay ölçülmesini sağlamada en önemlisi öğrenci başarısını arttırmada etkilidir (Anderson, 2000; Aktaran: Çeliköz, 2008).

Öğrenci sayısının istenilen oranda olmasının yararları şunlardır:

1. Öğrenciler daha başarılı olabilir, eğitimin niteliği artar.
2. Disiplin sorunları azalır, öğrencilerin izlenmesi ve denetimi kolaylaşır.
3. Öğrenciler sınıf içi etkinliklere daha çok katılır, kendilerini daha yeterli hissederler, okula devam ederler, okuldan uzaklaşma duyguları azalır.
4. Öğretmene ek zaman kullanma ve az kaynakla yetinme imkânı sağlar. Öğretmen, öğrenci gelişimini daha kolay izler, öğrenciye daha fazla zaman ayırır, sınıfı daha etkin yönetir (Finn ve Achilles, 1999; Nunan, 1999; Aktaran: Tutkun, 2007).

### **2.5.1.2. Yerleşim düzeni**

Öğrenme-öğretme sürecini etkili bir biçimde sürdürebilmek için öğretmenler sınıf düzenini iyi sağlamalı, yapılacak etkinlikler konusunda sınıfı hazır hale getirmenin yollarını bilmelidirler. Yapılacak etkinlikler planlanmalı, uygulanmalı ve değerlendirilmelidir. Öğretmen etkili bir sınıf yönetimi için, elindeki tüm olanakları kullanmalı, sınıfı nasıl örgütleyeceğini bilmelidir (Wragg, 1995; Aktaran: Kulaber, 2015).

Öğrenme-öğretme sürecini etkili bir şekilde sürdüren öğretmenler, sınıf düzenini iyi sağlayarak sınıfı, yapılacak etkinlikler konusunda hazır hale getirmenin yollarını bilirler. Bu yollar ise yapılacak etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinden geçer. Etkili sınıf yönetiminde öğretmen, elindeki tüm olanak ve materyalleri kullanarak sınıfı en iyi nasıl örgütleyebileceği konusunda çok yönlü düşünmelidir (Wragg, 1995; Aktaran: Kulaber, 2015).

Yerleşim düzeni öğretmen merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere iki grupta toplanır.

1. Öğretmen merkezli yerleşim düzeni öğrencilerin arka arkaya oturduğu düzendir. Öğrenciler birbirinin sadece ensesini görür. Yeterli bir iletişim sağlanamaz.
2. Öğrenci merkezli yerleşim düzeninde ise, öğrenciler birbirine dönüktür. İletişim oldukça iyidir. Ders ve konunun özelliklerine bağlı olarak gruplar oluşturulur. Çatışma ve rekabet duygularının oluşmasına engel olabilmek için gruplar sürekli değiştirilmelidir (Wragg, 1993; Delamont, 1983; Sarı, 2011).

Öğretmen grupları belirlerken öğrencilerin bireysel özelliklerine göre etiketlenmelerini engellemelidir. Örneğin, öğrenciler tarafından “tembeller grubu” olarak tanınan bir grup oluşturmamaya dikkat etmek gerekir (Yıldız, 2013).

Sınıftaki yerleşim için öğrencilerin görüşlerinin alınması onlara sorumluluk ve demokrasi bilinci aşılar, katılım davranışlarını geliştirir (Başar, 2010).

Öğretmen yerleşim düzeni oluştururken öğrencilerin görme, işitme, boy farklılıkları gibi problemlerini dikkate almalıdır. Birbirleriyle samimi öğrencilerin yan yana oturmaları derste istenmeyen davranışlara neden olabilir.

Sınıf ortamı planlanırken bazı unsurların göz önünde bulundurulması gerekir (Tabancalı, 2005):

1. Sınıf ortamı planlanırken öğrencilerin birbirleriyle etkileşimi dikkate alınmalı, buna uygun oturma düzeni belirlenmelidir.
2. Sınıf ortamı için öğrencilerin materyalleri kullanma durumu göz önüne alınmalı, materyaller herkesin görebileceği bir yere koyulmalıdır. Materyallerin paylaşarak veya bireysel olarak kullanılması dikkate alınmalıdır.

3. Etkinlik süresince öğretmenin rolünün ne olacağı belirlenmelidir. Öğretmenin etkinlikte kaynak mı yönetici mi olacağına karar verilmelidir. Öğretmen tüm öğrencilerin görebileceği ve işitebileceği bir yerde olmalıdır.
4. Etkinlikler süresince öğretmenin ve öğrencilerin rahat hareket edebilecekleri sınıf ortamı yaratılmalıdır. Etkinlikler hem öğrencilere hem de materyallere kolaylıkla ulaşabilecek türden seçilmelidir.

Belli başlı yerleşim düzenleri şunlardır:

### **Sıralı (sütun) yerleşim düzeni**

Eğitim sistemimizde en çok kullanılan yerleşim düzeni sıralı yerleşim düzenidir. Bu düzende öğrenciler arka arkaya oturur ve birbirlerinin ensesini görür. Öğretmen merkezlidir. Kalabalık sınıfların yapısına uygundur. Öğrenciler arasındaki etkileşim çok düşük düzeydedir (Çelik, 2012).

Öğretmen sınıftaki tek bilgi kaynağıdır. Aşırı kalabalık sınıflar için en uygun oturma düzenidir (Özden, 2012).

Bu yerleşim düzeninde ön sıradaki öğrenciler arka sıradaki öğrencilere göre daha avantajlıdır. Arka sıradaki öğrenciler dersi engelleyen tutum ve davranışlar sergileyebilirler.

Sıralı yerleşim biçimindeki sınıflarda en uygun öğretim yöntemleri anlatım ve gösterim yöntemleridir. Aktif öğretim yöntemlerinin kullanılacağı sınıflarda sıralar bu biçimde düzenlenmemelidir. Çünkü bu yerleşim düzeninde iş birliğine dayalı öğretim, küçük grup yöntemleri ve tartışma yapmak zor olacaktır (Erden, 2012).

### **Bireysel yerleşim düzeni**

Bireysel yerleşim düzeninde öğrenciler sıra ve masalara bağımlı değildir. Oturma düzeni tek kişilik masa ve sandalyelerde sağlanır. Bireysel öğrenmeyi öne çıkarır (Özden, 2012).

Derin düşünmeyi kolaylaştıran, her öğrencinin kendi hızında ve kendi düzeyinde çalışmasına olanak sağlayan bir düzendir. Öğrenci masaları öğrencilerin yüzleri duvara gelecek şekilde yerleştirilir. Masalar öğrencilerin birbirlerinden rahatsız olmaması için çapraz gelecek biçimde yerleştirilebilir (Hull, 1990; Jacobsen ve Others, 1985; Cangelosi, 1988; Aktaran: Başar, 2010).

Çoğunlukla fen bilgisi, bilgisayar ve yabancı dil laboratuvarları bu düzene uygun olarak oluşturulur (Işık, 2011).

### **Çok gruplu yerleşim düzeni**

Sınıftaki öğrencilerin gruplar halinde çalışmasına olanak sağlar. Bu gruplar arasındaki iletişimi öğretmen sağlar. Bu nedenle öğretmenin kontrol edebileceği sayıda grup olması önemlidir (Işık, 2011).

Küçük grupla öğretim, işbirliğine dayalı öğretim ve tartışma yöntemleri için çok grupla yerleşim düzeni uygundur. Öğrencilerin birbirlerinden etkileşimlerine yardımlaşmalarına, tartışmalarına olanak sağlayan kalabalık olmayan sınıflarda uygulamaya uygundur (Tabancalı, 2007; Aktaran: Özdemir, 2011b).

Öğrencilerin işbirliği yapmalarına imkân sağlar. Öğrencilerin bir kısmı grupla çalışma alışkanlığına sahip olmayabilir. Bu tür öğrenciler için zaman kaybı olarak nitelendirilebilir. Bu sınıflarda disiplin problemleri ortaya çıkabilir (Işık, 2011).

### **Tek grup düzeni**

Sınıfın tümünün bir grup olarak ele alındığı düzendir. U düzeni de denilir. Bu düzende öğretmen ve öğrenciler herkesi her an görebilirler. Öğrencilerin tümüne konuşma dinleme, tartışma, beden diliyle konuşma, söz alma fırsatı verir. Öğrenciler birbirinin yüzünü görür, ilgi dağılmaz, farklı şeylerle uğraşanlar hemen fark edilir (Graubaugh ve Houston, 1990; Duffy, 1992; Aktaran: Başar, 2010).

Öğretmen ve öğrenciler birbirini izleyebildiği için dikkat dağılarak farklı şeylerle ilgilenmek engellenir. Öğrencinin iletişimini ve derse katılımını artırır. Öğretmenin sınıf hâkimiyetini sağlaması kolaylaşır. Öğretmen öğrencilerle daha kolay göz teması kurabilir. Bu düzenleme 20 veya daha az kişiden oluşan sınıflarda kullanılabilir (Otrar, Ekşi ve Durmuş, 2005; Durmuş, 2005; Yalın, 2006; Aktaran: Özdemir, 2011b).

### **2.5.1.3. Isı, ışık, renk**

İnsan psikolojisi üzerinde etkili olan bir değişkenlerden biri de ışıktır. Sınıfta rahat ve etkili bir eğitimin gerçekleşmesi için ışık, ışığın rengi, ışığın miktarı, ışığın yönü ve ışığın yansımaları gibi özellikler dikkate alınmalıdır (Kaya; 2002; Aktaran: Otrar, Ekşi, Durmuş, 2011).



Sınıf ortamında mümkün olduğu kadar doğal olan güneş ışığından yararlanılmalıdır. Pencerelerin büyüklüğü, yönü vb. değişkenler doğal aydınlatmadan yararlanma seviyesini değiştirmektedir (Ulusoy, 2011).

Güneş ışığından yeteri kadar yararlanılamayan durumlarda sınıfın büyüklüğü de dikkate alınarak, uygun şekilde seçilmiş ve gözü yormayan lambalar yardımıyla aydınlatma sağlanmalıdır (Ulusoy, 2011).

Işığın yanı sıra sınıfta ısı da çok önemlidir. Sınıf öğrencilerin kıyafetleriyle üşümeden oturabilecekleri bir ısıda olmalıdır. Sınıfın çok sıcak ya da çok soğuk olursa öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına, uykularının gelmesine ve hasta olmalarına sebep olabilir (Erden, 2008).

Oda ısısı ortama uygun giyinen bireyler için yirmi derece dolaylarında olmalıdır. Mevsimlere, neme ve öğrencilere göre ortamın ısısı değişiklik gösterebilir (Başar, 2010).

Renklerin öğrencilerin fiziksel ve davranışsal durumunu etkilediği söylenebilir. Renklerle kan basıncımız, nabzımız, kas etkinlikleri ve nefes alışımız değişebilmektedir. Renklerin dilinde açık mavi gevşetici ve rahatlatıcı, koyu mavi uyarıcı, kırmızı heyecan verici ve kışkırtıcı, gerilim yaratıcı, açık sarı ve turuncu rengi uyarıcı olarak görülmektedir. Renkler başarının yanında duyguları ve davranışları da etkilemektedir (Hataway, 1987; Aktaran: Başar, 2010).

İlköğretim sınıflarında sarı, pembe ve turuncu gibi sıcak renklerin, ortaöğretim sınıflarında ise mavi ve yeşil renklerin kullanılması önerilmektedir. Yazı tahtasının gri, siyah veya yeşil renkte olması okumayı kolaylaştırmaktadır. Sınıfların kirlenmemesi için tabanının koyu renklere boyanmasının sınıfın daraldığı algısına neden olduğu bilinmektedir (Özden, 2012).

Öğretmen bu unsurları da dikkate alarak sınıf için uygun renkleri seçmeli, bu konuda öğrenci görüşlerini de dikkate almalıdır.

#### **2.5.1.4. Gürültü**

Gürültü sınıf içindeki etkileşimi olumsuz yönde etkiler. Gürültü insanları rahatsız eder, ruh sağlığını bozar, iştahı engeller, dikkat dağıtır (Özdemir, 2011b).

Gürültünün engellenmesi için öncelikle gürültüye neden olan sebeplerin tespit edilmesi gerekir. Genellikle gürültü derse karşı ilgisizlik ve dikkat kaybı gibi

nedenlerden kaynaklanır. Bu sebeple öğretmen derste öğrencilerin ilgi ve dikkatini uyanık tutmalıdır. Öğretmen sınıfta gürültüyü yok etmedikçe huzurlu bir eğitim ortamı sağlanamaz (Aydın, 2013).

Öğrenciler gürültülü ortamda öğretmenin ne söylediğini anlayamaz. Öğretmenin söylediklerini sürekli tekrar ettirirler. Bu durumda zaman kaybına neden olur.

Öğretmenler sınıftaki gürültüyü kontrol edebilmek için:

1. Sınıfta gürültü yapılmamasını bir kural haline dönüştürür.
2. İşitme kaybı olan öğrencileri ön sıralara oturtur.
3. Sınıftaki sıra, masa ve mobilyaları öğrencilerle mesafeyi azaltabilmek için düzenler.
4. Pencere ve kapıları ders sırasında kapalı tutar.
5. Sesi engellemek için sandalye ve masaların ayaklarına tekerlek taktırır veya petler yerleştirir.
6. Yerlere halı döşetebilir veya yerlere ses izoleli döşeme kaplatabilir.
7. Sınıfın oturma düzenini daraltır.
8. Mikrofon ve kulaklık gibi araçlar kullanabilir.
9. Pencerelere ses yalıtımı yaptırabilir.
10. Gürültü çıkaran öğretim araçlarını öğrenciden uzak alanlara yerleştirir (Thompson, 2003; Aktaran: Çeliköz, 2008).

#### **2.5.1.5. Temizlik**

Sınıf ortamının, temizlik davranışını kazandırmaya örnek olabilecek bir ortam olması gerekir. Sınıf ortamında yer alan duvarların, koridorların, yazı tahtasının, pencerelerin, lavabonun, suyun, solunan havanın, sıra ve masaların, kılık ve kıyafetlerin, kullanılan diğer eşya ve materyallerin sürekli temiz tutulması öğrencilerin temizlik davranışlarını kazanmasına yardımcı olur. Bunun yanında öğrenci ve öğretmenin sağlıklarını korumalarına ve öğrenme öğretme sürecine aktif katılımlarına olanak sağlar (Çeliköz, 2008).

Yani, sınıfta yerlerin, sıraların, duvarların temiz olması çok önemlidir. Çünkü öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını sınıfta geçirirler. Sınıf ortamı temizse öğrenciler de aynı duyarlılığı göstererek, temizlik konusunda daha hassas davranırlar. Öğrencilere sınıfı temiz tutma alışkanlığı kazandırılmaya çalışılmalı, onlardan oturdukları sıra, masa gibi araçları günlük olarak temizlenmeleri istenmelidir (Ulusoy, 2011).

Sınıfı temiz tutma, öncelikli sınıf kuralları arasında yer almalı, bütün öğrencilerin görevi olmalıdır (Çelik, 2012).

Fiziksel kirliliğin yanı sıra sınıfın havasız olması da önemli bir sorundur. Bu nedenle mümkünse her teneffüs sınıf havalandırılmalı, öğrencilere sınıfı temiz tutma yolları öğretilmeli, sırayla her öğrenciye sınıfı temizleme görevi verilmelidir (Erden, 2008).

#### **2.5.1.6. Görünüm**

Sınıf tavanının ve pencerelerinin geniş olması, duvarların boyalı olması, sınıftaki eşyaların uyumlu olması öğrencilerin enerjisini arttırmaktadır. Öğrenciler böyle bir sınıf ortamına isteyerek gelirler. Dersin bir an önce bitmesini beklemezler (Barker, 1982; Grubaugh ve Houston, 1990; Aktaran: Başar, 2010).

Öğrenci zamanının büyük bir kısmını sınıfta geçireceği için ortam öğrencilere cazip gelmelidir. Böyle bir ortamda ders çalışmak öğrenciye daha keyifli gelir. Sınıfın güzel olması öğrencinin ve öğretmenin enerjisini artırır. Kendini rahat hisseden öğrenci dersin bir an önce bitmesini beklemez.

Öğretmen ve öğrencilerin eşyalarının dağınık olması, giysilerinin kirli, ütüsüz olması, sıra, masa ve sandalyelerin kırık, çizik, boyasız olması, sınıf araç ve gereçlerinin eski, yıpranmış olması, tablo, resim ve panoların kırık, yamuk ve uygun yerlere konulmamış olması, yazı tahtasının kirli olması vb. birçok faktör sınıfın görünümünü bozar, öğrenme ortamını olumsuz etkiler (Çeliköz, 2008).

Sınıfta uygun mobilya ve ekipmanların sağlanması da çok önemlidir. Sınıf mobilyası masa, sandalye ve sıralardan oluşur. Sınıf mobilyaları rahat, dayanıklı ve kullanışlı olmalıdır. Öğrencinin rahatça ayağını koyabileceği bir yer, kitaplarını ve eşyalarını koyacağı bölmeler olmalıdır. Tüm bunlar öğrencinin psikolojik olarak derse hazırlanmasını sağlar (Korkmaz, 2011).

Sınıf ortamının görünümünün güzel, rahatlatıcı, uyumlu olması öğrencinin iç dünyasına da etki etmektedir. Onun dünya görüşünü, estetik anlayışını ve yaratıcılığını geliştirmektedir. Ülkemizin gelişmesi, kalkınması açısından da bu durum çok önemlidir (Çeliköz, 2008).

Öğrenciler fiziksel mekânlarını düzenlemeyle ilgili görev aldıklarında mutlu olurlar. Öğrenciler güzel bir sınıf yarattıkları, bu sürece katkıda buldukları için eğitim yaşamına dönük beklentileri olumlu yönde etkilenir. Bu nedenlerle sınıf düzenine ilişkin öğrencilerin de görüşleri alınmalıdır (Aydın, 2013).

### **2.5.2. Plan- program etkinlikleri**

Plan-program etkinlikleri sınıf yönetiminin ikinci boyutunu oluşturmaktadır. Plan program etkinliklerini, öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi, günlük, yıllık ve ünite planlarının yapılması, kaynak belirlenip dağıtımının yapılması, kullanılacak araç ve gereçlerin sağlanması, öğrencilerin gelişimlerinin değerlendirilmesi, öğrenci katılımlarının belirlenmesi etkinlikleri oluşturmaktadır (Sarı ve Dilmaç, 2011).

Öğretim etkinliklerinin planlanmasının temel amacı, ders için ayrılan kısıtlı zaman içinde verimli ve etkili öğretim etkinliklerini gerçekleştirebilmektir. Etkili öğretim için belirlenmiş olan hedeflere en etkili biçimde, en kısa sürede ve en az maliyetle ulaşmak için, öğretim etkinliklerinin önceden planlanması şarttır (Ekici, 2012).

Öğretmen ders planını, ders öncesinde, öğrencilerin konuya ilişkin performansını da değerlendirerek, hangi öğrencinin ne kadar bildiğini belirleyerek hazırlamalıdır. İyi bir ders planı, derse nasıl başlanacağını, dersin nasıl sürdürüleceğini ve dersin nasıl biteceğini önceden belirleyen plandır. Ayrıca öğretmen ders öncesi ön hazırlıklar (derse giriş, derse başlama, kullanılacak materyaller ve yöntemler), ders sırası (bir ders içinde yürütülen bir etkinlikten diğer bir etkinliğe geçişler) ve ders sonrası (dersten çıkış, dersten sonra malzemelerin konulması vb.) neler yapılacağını önceden planlamalıdır (Sucuoğlu, 2006).

Öğretmen, öğretim programında yer alan kazanımların öğrencinin edinmesi için rehberlik yapar ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirler. Diğer bir deyişle, öğretmen farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle öğrenmeyi gerçekleştirmeye çalışır, öğrencilerin istenilen davranışları kazanıp kazanmadığını değerlendirir (Fidan ve Erden, 1994; Aktaran: Özcan, 2012).

Bir öğretim programında, aşağıdaki soruların açık-seçik ve tutarlı bir biçimde cevaplandırılmış olması gerekir:

1. Niçin eğitim?
2. Neler, ne zaman ve nasıl öğretilecek?
3. Ne kadar öğrenildiğini nasıl anlayacağız?

Programın hedeflerinin saptanıp, bu hedeflere ulaştırılacak eğitim durumlarının seçilerek düzenlenmesi ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının araştırılarak değerlendirme işleminin de belirlenmesiyle bu soruların tümü cevaplandırılır (Gürsel, 2011).

Öğretmenler dağınık, plansız, başı sonu olmayan bir biçimde ders işlediklerinde öğrencilerin güdülenmesi zor olacaktır. Öğrenci böyle bir durumda kendisini derse karşı sorumlu hissetmez ve dersin bitmesini bekler. Ders içinde istenmeyen davranışlarda bulunabilir. Bunun sonucunda öğretmen daha çok enerji harcar, öğretmenin sınıf yönetimi güçleşir (Ceyhan ve Ceyhan, 2011).

Ekici'ye göre plan yapmanın öğretmenlere sağladığı yararlar şunlardır (Ekici, 2011):

1. Belirli zaman dilimine bölünen işler kısa zamanda çözülür.
2. Öncelikli olan görevler her zaman daha erken tamamlanır ve öncelikli olmayan işler vakit kaybettirmez.
3. Plan ihtiyaç duyulduğunda bakılabilmesi için yazılı olarak yapılmalıdır.
4. Öncelikli olan işler yapıldığında zaman kaybettiren işler ortadan kalkar.
5. Plan yapılacak işlere daha gerçekçi bakılmasına yardım eder.
6. Plan yapmak öğretmenin enerjisini belirli ve önemli işlere yönlendirmesine yardım eder.
7. Öğretmenler plan yaptıklarında yeteneklerini tanır, belirli öğretim faaliyetlerine odaklanırlar ve kendilerine ait özel işlerine vakit ayırır duruma gelirler.

### **2.5.3. Zamanın yönetimi**

Zamanın ders dışı etkinliklerle geçirilmemesi, boş zaman geçirilmesinin önlenmesi, öğrencinin okulda zamanının büyük bir kısmını mutlu olarak geçirilmesinin

sağlanması, devamsızlığın önlenmesi zamanın yönetilmesi boyutu içinde yer almaktadır (Sarı ve Dilmaç, 2011).

Zamanın verimli kullanılması, öğrencinin öğrenme amacına ulaşabilmek için güdülenmesini ve dikkatini öğreneceği konuya yoğunlaştırmasını ifade eder. Sınıf içi öğretimde zaman kavramı ders süresi ifadesiyle vurgulanır. Bu ifade bir sınırlılığı, bir kesinliği ifade etmektedir. Öğretmenin ve öğrencilerin bu kısıtlı zaman dilimi içinde amaçlara ulaşabilmek için uygun davranışları göstermeleri gerekir (Ekici, 2011).

Sınıftaki süreçler dikkatli bir şekilde planlanır ve zamana bağlanırsa sınıftaki zaman eğitsel amaçlara yönelik etkinlikler için harcanmış olur (Başar, 2010).

Derse öğrencilerin dikkatlerini çekerek başlamak zamanın yönetimi açısından son derece önemlidir. İyi bir başlangıç öğrencinin derse daha kolay odaklanmasını sağlar.

Sınıfta zaman çalan unsurlardan bazıları şunlardır: Sınıf dışı ortamdaki gürültüler, derse geç gelen öğrenciler, ders başladıktan sonra dışarı çıkmak isteyen öğrenciler, ders sırasında dışarı çağrılan öğrenciler, ders saatlerinde okul yönetimince yapılan bazı işler, dersin zamanında başlayıp bitmemesi, istenmeyen öğrenci davranışları, ders sırasında yapılan duyurulardır (Karşlı, 2011).

Ders sırasında zamanı etkili kullanabilmesi için öğretmenin bazı konularda dikkatli olması gerekir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Amaçlar ortaya konmalıdır,
2. Amaçların gerçekleşmesi için bir plan hazırlanmalıdır,
3. Öğretmen derse zamanında girmeli, derste istekli ve neşeli olmalıdır,
4. Zamanı kötü kullanmaya çalışan öğrencilere taviz vermemelidir,
5. Derse başlamadan önce derste kullanılacak materyaller hazır olmalıdır,
6. Öğrencinin aktif olarak öğrenmesini sağlayacak nitelikte ders içi materyal ve etkinlikler kullanılmalıdır.
7. Belirlenen sınıf içi kurallar her derste titizlikle uygulanmalıdır,
8. Derste yapılan etkinliklerde öğrenci grubunun özellikleri dikkate alınmalıdır (Ekici, 2012).

Sınıfta zaman kazandırıcı yollardan bazıları ise şöyle sıralanabilir: Sınıf defterinin ders arasında veya sonunda imzalanması, okul yönetimi tarafından dersin kesintiye

uğratılmaması, tahtaya yazılacak yazıların dersten önce yazılması, derste görev dağılımının yapılması, öğrencilerin kendi kendine denetleme alışkanlığı kazanması, zaman kullanımını konusunda öğretmenin iyi bir model olması, öğretmenin derse etkili bir giriş yapmasıdır (Karlı, 2011).

Öğrencilerin başarısının artması ve disiplin problemlerinin ortadan kalkabilmesi için öğretmenin sınıfta zamanı iyi kullanabilmesi gerekir. Zamanı verimli kullanmak sadece öğrenciye değil öğretmene de yarar sağlar. Zamanı etkili kullanan öğretmen dağınıklıktan kurtulur, zihinsel ve fiziksel yorgunluğu azalır (Filiz, 2011a).

#### **2.5.4. İletişim**

Dördüncü boyut iletişimle ilgili düzenlemelerdir. Öğrenci ile öğretmen, öğrenci ile öğrenci arasındaki iletişimin düzenlenmesi ve sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi bu boyut içinde incelenir (Sarı, 2011).

İletişim canlı, cansız bütün varlıkların arasında kurulan her türlü alışveriştir.

İnsanlar diğer insanlar, toplumsal değerler, çevre, tutum ve davranışlar ile ilgili bilgi edinerek kendilerini güvende ve güçlü hissetme arzusu duyarlar. İnsanların bir konu ile ilgili bilgi edinerek bu bilgiye uygun tutum ve davranışlar göstermesi sürecine iletişim denir (Tamer, 1986; Aktaran: Filiz, 2011b).

Hem iç dünyasının farkında olan hem de karşıdaki kişilerin davranışlarını gerçekçi bir biçimde değerlendirmesini bilen kişi iyi bir iletişimcidir (Deniz, 2008).

İletişimin Özellikleri:

1. İletişimde ilk dakika yani başlangıç çok önemlidir.
2. İletişim anlayarak kavramak demektir.
3. İletişim başka bir kişiyle yapılandırılan bir süreçtir.
4. İletişim biçimindeki bütün özellikler ve iletişim süreci, iletişimin ayrılmaz parçalarını oluşturur (Filiz, 2011b).

Eğitim sürecinde öğretmen kaynak, öğrenci alıcıdır. Ders kitabı, programın içeriği ve öğretmenin sesi mesaj, öğretim araç ve gereçleri de kanaldır. Bu unsurların dikkate alınmaması iletişimin verimini düşürür (Engin ve Aydın, 2007).

Etkili iletişim, öğretmen ve öğrencinin iletişim süreci içerisinde, kaynak ve alıcı olarak rollerini sürekli olarak değiştirerek, geri bildirim etkili olarak kullanabilirlerse

gerçekleşebilir. Öğretmenin öğrenme açısından, iletişim sürecini çift yönlü ve öğrenci katılımını sağlayarak gerçekleştirmesi önem taşımaktadır. Çünkü iletişim olmadan öğrenme gerçekleşemez (Memişoğlu, 2011).

Sınıf yönetiminin başarılı olabilmesi için sınıf yöneticisi ile öğrenciler arasında etkili bir iletişimin kurulması çok önemlidir (Erdoğan, 2011).

Öğretmenin iletişim becerisini arttırmak için öncelikle kendisine şu soruları sorması ve cevaplaması gerekir:

1. Göndereceğim mesajın sonunda ne olmasını bekliyorum?
2. Çevremi etkileyebilmek anlamında neyi başarmak istiyorum?
3. Gireceğim iletişim sonunda öğrencilerimin neye inanmalarını, ne söylemelerini, ne yapmalarını istiyorum?
4. Psikolojik anlamda öğrencilerimde hangi etkiyi oluşturmak ve öğrencilerimden hangi tepkiyi almak istiyorum?

Bu soruları öğrenme-öğretme öncesinde cevaplayan öğretmenlerin daha iyi öğrenme-öğretme ortamı yaratabilecekleri düşünülmektedir (Ergin ve Birol, 2005).

Sınıf içinde öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir iletişimin kurulması gerekir Bunun için öğretmen şu hususlara dikkat etmelidir:

1. Öğretmen jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanmalıdır,
2. Öğretmen iyi bir dinleyici olmalıdır,
3. Öğrencilerle iletişim kurarken içten davranmalı, kendini öğrencilerin yerine koymalıdır,
4. Dili iyi kullanma becerisine sahip olmalıdır,
5. Öğrencilerle arasında meydana gelen tepki alışverişine dikkat etmeli, öğrencileri derse güdüleyebilmelidir (Güçlü, 2011).

Eğitimle ilgili kaynaklar incelendiğinde, öğretmenlerin bilgili, neşeli, mutlu, ilgili, güvenilir, insancıl, saygılı, hoşgörülü, anlayışlı, olgun, tarafsız, iyi ders anlatan, sevgi dolu vb. gibi birçok özelliğe sahip olması gerektiği ileri sürülmektedir (Ergin ve Birol, 2005).



Sınıfta iletişim sadece öğretmen ve öğrenci arasında kurulmaz. Öğrenci ile öğrenci, öğrenci ile öğretmen arasında da iletişim gerçekleşmektedir. İletişimin tek yönlü olması iletişimi sıkıcı ve yararsız hale getirir. Öğretmen iletişimin doğasını, niteliğini ve doğurgularını iyi bilmelidir (Aydın, 2013).

Dil iletişimin en önemli ögesidir. Öğrencilerin davranışlarını kontrol edebilmek için öğretmen kullandığı dile dikkat etmelidir. Öğretmen öğrencisindeki kaygıları azaltmalı, derse katılımını arttırmalı, yargılayıcı bir üslup kullanmamalı, öğrenciyi güdülemelidir (Aydın, 2013).

İletişim sadece sözle kurulmamalıdır. İletişim el, kol ve yüz hareketleri ile göz teması ile öğrenciye dokunarak, öğrenciye yaklaşarak veya öğrencinin yanına giderek de kurulabilir. Bir isteğin anlatımı için en hızlı ve en gizli eylem göz ilişkisinin kurulmasıdır (Hull, 1990; Aktaran: Başar, 2010).

Yani öğretmenin öğrenciler üzerinde gerek ders içinde gerekse ders dışında olumlu etkilerinin olabilmesi için iletişim becerilerine sahip olması gerekir.

Etkili iletişimci olabilmek için üç önemli yeterliliğe ihtiyaç duyulmaktadır:

1. Olumlu destekleme, doğru bilinen yanlışları ısrarla ortaya koymak ve baskıcı olmak,
2. Empatik yanıt vermek, öğretmenin kendini öğrencinin yerine koyarak sorunları dinlemesi, tepkilerini buna göre vermesi, tartışmaları desteklemesi,
3. Sorun çözmek (Oral, 2011).

İletişimde, neyin, nasıl söylendiği önemlidir. Söylenenler kırııcı olmamalı, karşı tarafı üzmemeli, aşağılayıcı olmamalı ve saygı içermelidir. Söylenenlerle öğrenciye değer verildiği öğrenciye iletilmelidir. Öğrencilerle alay edilmemeli, öğrencilerin utanıp sıkılmadan, sınıf etkinliklerine katılımları sağlanmalıdır.

Öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan çatışmalar rollerin, gereksinimlerin, ilgilerin, bireysel amaçların farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Çatışmayı ortadan kaldırmaya yönelik problem çözme sürecinde öğretmen şu adımları izleyebilir; problemi tanımlama, farklı çözümleri tartışma ve çözümlerden birini uygulamaya koyma (Emer vd., 2003; Aktaran: Çubukçu ve Girmen, 2008).

### **Sınıfta iletişim engelleri oluşturan faktörler**

Öğretmenin sınıfta öğrenciler ile etkili iletişim kurabilmesinde, öğrencilerini tanıması, iletişim kurma becerisi ve iletişim yol ve yöntemlerini çok iyi bilmesi gerekir. Bütün bunlarla birlikte öğretmenin iletişim engellerini tanıması ve önlemler alması da önemlidir (Hoşgörür, 2007).

Öğretmen veya öğrenciden kaynaklanan engeller:

1. İletişimde bulunma amacını algılayamama,
2. Görme, duyma gibi bedensel bir engele sahip olması,
3. Korku, kaygı gibi psikolojik bir engelinin olması,
4. Kültürel farklılıklar,
5. Karşılıklı sevgi ve saygının olmaması,
6. Rol ve statü farklılıkları

Kaynak olarak öğretmenden kaynaklanan engeller:

1. Öğrencilerini yeterince tanımaması,
2. Derse hazırlıksız gitmesi,
3. Öğrencinin seviyesine inememesi,
4. İlgi çekecek yöntem ve teknikleri kullanmaması,
5. Dersi sürekli anlatıma dayalı tek düze şekilde sunma,
6. Öğrenciler tarafından güvenilir, inanılır bulunmama,
7. Öğretmen yeterlilikleri konusunda yetersizlik.

Alıcı olarak öğrencinin:

1. Konunun ve eğitimin amacının farkında olmama,
2. Sınıf içi etkinliklere katılmama,
3. Sık sık hayal kurup, dersi takip etmeme,
4. İşlenen konuları faydasız görme.

Sınıf ortamından kaynaklanan engeller:

1. Sınıfın kalabalık olması,
2. Sınıfta veya sınıf dışında oluşan gürültü,
3. Sınıfın havasız, ışıksız, soğuk ya da aşırı sıcak olması,

4. Oturma yerinin ve düzeninin rahatsız olması,
5. Fiziki araç ve gereçlerin yetersizliği ve düzeye uygun olmaması (Güçlü, 2011; Memişoğlu, 2011, Filiz, 2011b).

Öğretmenler öğrencilerle iletişimlerinde tembel, düşüncesiz, saygısız gibi etiketlemeler yapmaktan, etkili olmak için cevabı beklenmeyen biçimde niçin soruları sormaktan (bunu neden tekrar size anlatıyorum vb.) ahlak dersleri vermekten, iğneleyici, alaya alıcı, küçümseyici sözler söylemekten, öğrencilerin duygularını göz ardı etmekten, sınıfta kontrolünü kaybetmekten kaçınmalıdır (Ceyhan ve Ceyhan, 2011).

Nitelikli öğretmenler iletişimde nettir, öğretmen ve diğer çalışanlarla iyi iletişim içerisindedir ve duyarlıdır. Nitelikli öğretmenlerin en temel özelliği etkili iletişim kurma özelliğinin olmasıdır (Yüksel, 2001; Aktaran: Çuhadar vd., 2014).

İletişimde net olmak, beklenilene tam olarak açıklamak, öğrencilerle ve diğer çalışanlarla iyi bir iletişim kurmak, sosyal ve duyuşsal yönden duyarlı olmak nitelikli öğretmenlerin sahip olmaları gereken özelliklerdendir (Yüksel, 2001).

Öğretmenler sınıf içinde iletişim işlevini yerine getirirken çeşitli iletişim yöntemlerinden yararlanırlar. Bu iletişim türlerinin öğretmen tarafından etkili kullanımı iletişimin başarısını artırır (Hoşgörür, 2007).

#### **2.5.4.1. Sözlü iletişim**

Dil sözlü iletişimin temelidir. Birbirimize düşüncelerimizi açıklamak, fikirlerimizi aktarmak ve istediklerimizi söyleyebilmek için dili kullanırız. Dilimizi sadece konuşurken değil, yazarken, düşünürken, dinlerken, görsel iletileri anlamlandırırken de kullanırız (Güçlü, 2011).

Sözlü iletişim dil ve dil ötesi olmak üzere iki alt sınıfa ayrılır. İnsanların karşılıklı konuşmaları, hatta mektuplaşmaları bile dille iletişim girer. Sesin niteliği dil ötesi iletişim ile ilgilidir. Yani dil ötesi iletişim sesin hızı sesin şiddeti, ses tonu, hangi kelimelerin vurgulandığıdır (Filiz, 2011b).

Sözlü ifadenin yoğunluğu (gürültü), konuşma hızı (tempo), konuşmanın ritmi (anlatım biçimi), konuşmanın melodisi (tonlama), iletilmek istenen mesajın istenilen şekilde sınıfa sunulabilmesi (sesin dinamiği) ve konuşmanın coşkunluğu sözlü iletişimde önemli rol oynar (Gürsel, 2011).

Sözlü iletişimin temel ögesi konuşmadır. Öğretmenlerden de iyi bir konuşmacı olması beklenir. İyi bir konuşmacıda aranan nitelikler şunlardır:

1. Konuşma öncesinde konusunu iyi hazırlar.
2. Konuşma sırasında tanımlamalara, örneklere, açıklamalara, karşılaştırmalara, örneklere, görsel araçlara yer verir.
3. Konuşma alanı ile ilgili geniş bilgi birikimi oluşturur.
4. Konuşma hızını ayarlayabilir.
5. Dinleyicisini tanır.
6. Dinleyicileri ile yüz yüze iletişim kurar.
7. Derslerde planlama yapar.
8. Konferans tekniğini diğer tekniklerle birleştirir.
9. Öğrencilerden gelen tepkileri saygıyla karşılar.
10. Öğretmen-öğrenme ortamını önceden düzenler.
11. Konuşmasında kişiliğin önemini göz önünde bulundurur (Deniz, 2008).

#### **2.5.4.2. Sözsüz iletişim**

İnsanlar arasındaki ilişki sadece sözcüklerle sınırlı değildir. İnsanlar iletişim kurarken tüm bedenlerini kullanırlar. Beden dili, jestler, mimikler, oturuş ve duruşlarla yapılan iletişim sözsüz iletişimdir. (Güçlü, 2011).

Albert Mehrabian, beden, ses ve sözcüklerin iletişime etkisini kanıtlamak için yaptığı araştırmasının sonucunda, beden %55, sesin %38 sözcüklerin ise %7 oranında etkili olduğunu belirlemiştir. Ken Cooper, iletişimde beden %60, sesin %30, sözcüklerin ise %10 oranında etkili olduğu sonucuna varmıştır (Mehrabian, 1981; Cooper, 1985; Aktaran: Filiz, 2011b).

Sözsüz iletişimin işlevleri şunlardır:

1. Söylenen sözleri tekrar eder: Örneğin anlamadım derken başımızı iki yana sallarız.
2. Sözcüklerin yerine kullanılır: Evet demek için başımızı öne arkaya sallarız.
3. Söylenen sözleri vurgular: Söylenenleri vurgulamak için ek kol hareketlerinden yararlanırız.

4. Sözcüklerimizi tavrımızı ortaya koyarak tanımlayabiliriz: Örneğin öğretmenin aferin derken öğrencinin başını okşaması.
5. Sohbetimizin akışını düzenler: Söz almak isteyen bir öğrenciye öğretmenin eliyle bekle işareti yapması.
6. Konuşulanları yalanlar: Söylenenden çok ne söylenmek istenildiği sözel olmayan iletişimle anlaşılır (Güçlü, 2011).

Etkili iletişim kurmak isteyen öğretmen sözel olmayan ipuçlarına dikkat eder. Sözel olmayan ipuçları şunlardır (Kısaç, 2012):

1. Bedensel hareketler: El kol hareketleri, vücudun pozisyonu vb.
2. Yüz ifadeleri: Kaş çatma, kaş kaldırma, tebessüm etme, dudak bükme vb.
3. Sesle ilgili davranışlar: Ses tonu, vurgular, duraklamalar, sesin yükselip alçalması, sessizlikler vb.
4. Gözlenen anatomik tepkiler: Yüzde, boyunda kızarma, gözbebeklerinde büyüme, hızlı nefes alıp verme vb.
5. Fiziksel özellikler: Görünüş, boy, kilo, ten rengi vb.
6. Genel görünüş: Giyim, kıyafetine dikkat etme vb.

Pozitif tutum içinde olmamız, giyim tarzımız, jest ve mimiklerimiz, yüz ifademiz, ses tonumuz iletişimi önemli bir biçimde etkiler.

### **Sözel olmayan iletişimin öğeleri**

#### **Jestler, mimikler ve beden hareketleri**

Anlatımda elimizin, kolumuzun, bacaklarımızın, başımızın ve bedenimizin kullanılması jestleri, yüz kaslarımızın kullanılması da mimiklerimizi oluşturmaktadır (Filiz, 2011b).

Jestler, beden hareketleri bir öğretmenin iletişim tarzı, benlik algısı, öğrencilere karşı tutumları gibi konularda bilgi sağlar. Öğretmenin sınıf içindeki duruşu, sesi ve hareketleri arasındaki uyumu, hareketli ve yavaş oluşu, sakar veya becerikli oluşu, sakin veya sinirli oluşu beden hareketleri ve jestlerle alakalıdır (Selçuk, 2000).

Jestler, öğrencinin dikkatini sağlamada önemli bir yöntemdir. Öğretmenlerin jestleri öğrencilerin derse motivasyonunu sağlar, sınıfta güven ortamı oluşmasına katkıda bulunur (Deniz, 2008).

Mimiklerini iyi kullanan bir öğretmen, belli bir olay karşısında tepkisini mimikleriyle ifade ederek, öğrencinin davranışını kısa sürede düzeltmesini sağlayabilir. Öğretmenin mimikleri onun duygularını yansıtmaktadır (Erden, 2008).

### **Göz teması**

Göz teması öğretmen öğrenci ilişkilerinde en önemli unsurdur. Öğretmenler öğrencileriyle göz teması kurduklarında hem kendilerine güvendikleri hem de öğrenciye değer verdikleri mesajını verirler. Öğrencileri kontrol etme açısından da göz teması çok önemlidir. Öğretmen gözleriyle öğrencilerin davranışlarını onaylayabilir, olumsuz davranışlarını durdurabilir, öğrencilerin dersi anlayıp anlayamadıkları hakkında bilgi edinebilir (Erden, 2008).

Öğretmen bir öğrenciye veya bir gruba uzun süre bakmamalıdır. Uzun süren bakışlar öğrenci tarafından tehdit olarak algılanabilir. Öğretmen pozitif tutum içindeki bir öğrenciyi seçmeli, diğer öğrencilere de hitap ettiğini hissettirmelidir (Çalışkan ve Yeşil, 2005).

### **Mekânın kullanımı (Alancılık)**

Mekânın kullanımı kavramı, bedenimizin etrafında kol uzunluğumuz mesafesinde bize ait imgesel bir alana sahip olduğumuz varsayımına dayanmaktadır. Alan sınırlaması kişilere ve kültürlere göre farklılık gösterir. Kişinin statüsü, yaşı ve yakınlık derecesi gibi etkenler kişisel alanın ihlalinin algılanma biçimini doğrudan etkileyebilmektedir. Örneğin öğretmen öğrencilerin kişisel alanını ihlal edebilir, ama öğrencinin bunun için izin alması beklenir (Selçuk, 2000).

Sıcak, resmi olmayan ilişkilerimizde, karşımızdaki ile alan uzaklığımızı daraltır, tersi durumda alanı genişletiriz. Öğretmen sınıf içinde hareketli olmalı, sınıf ortamı uygun ise sınıfta gezmelidir. Masaya oturup ders anlatan öğretmen dikkati kendi üzerinde toplayamaz (Güçlü, 2011).

Sürekli masada oturarak ders anlatan öğretmenin öğrenci ile arasında iletişim engeli oluşur. Sürekli tahtaya yazı yazan, sınıfa arkasını dönen öğretmende disiplin sorunları yaşayabilir.

Öğretmenlerin öğrencilerle iyi iletişim kurabilmesi için onlara yakın olması, ders esnasında onların içine girmesi sıraların arasına girip dolaşması, gerekir. Bu şekilde öğrenci, öğretmeni kendine yakın hissedecek, verimli bir ders işleme ortamı olacaktır (Şentürk, 2003).

İnsanlar kişisel alanları ihlal edildiğinde geri çekilmek, göz temasını kaçırmak, gazete veya kitabını açarak engel oluşturmak gibi önlemler alırlar (Selçuk, 2000).

Öğrencilerle yapılacak özel görüşmelerde de belli uzaklığın olması gerekir. Bu mesafe hem iletişimi güçleştirmemeli, hem de öğrenciyi rahatsız etmemelidir. İletişimde aradaki mesafe 40 santimetreden yakın, 120 santimetreden uzak olmamalıdır (Deniz, 2008).

### **Yüz ifadeleri**

Konuşma esnasında en çok bakılan bölge olduğu için yüz sözel olmayan iletişimde oldukça önemlidir. Konuşan kişinin yüzüne bakarak duygularını, niyetini ve güvenilir olup olmadığını kısmen anlayabiliriz. Yüz ifadeleriyle mutluluk, korku, üzüntü, şaşkınlık, kızgınlık, küçük görme, sürpriz, tiksinti, kararlılık ve rahatsızlık gibi mesajlar verilebilir (Civikly, 1992; Aktaran: Selçuk, 2000).

Kaş çatma, gülme, hüzün, umut, beklenti, şaşkınlık, sinirlenmek vb. ifadeleri insan yüzüyle belirtir. Yüz karmaşık bir sistem olduğu için yüz ifadelerini anlamak kolay değildir (Güçlü, 2011).

### **Ses değişimi**

Ses tonu ve sözcükleri vurgulama biçimi mesajın anlamını değiştirir. İletişimde sesin ayarı, duraklamalar, konuşmanın hızı, konuşmanın akıcılığı önemlidir. Örneğin devamlı yüksek sesle konuşanlar sinirli, alçak sesle konuşanlar güvensiz olarak değerlendirilir. Öğretmen hep aynı tonda bir ses kullanırsa öğrencinin derse olan ilgisi azalır. Öğretmen derste zaman zaman sesini yükseltmeli zaman zaman da alçaltmalıdır (Güçlü, 2011).

Sözsüz iletişim bireyin gerçek duygularını iyi yansıtır. Yüz ifadeleri, ses tonu, beden duruşu, el kol hareketleri kişinin iç âleminin belirtileridir. Ancak tüm bunlar değişik yorumlara açık olduğu için hemen bir yoruma varılamaz (Deniz, 2008).

Tomul'un (2005) Gordon'dan naklettiğine göre iletişimde engel oluşturan tutum ve davranışlar şunlardır: suçlamak, nutuk atmak, eleştirmek, uyarmak, alay etmek, farklı

düşünce de olmak, öneri vermek, yargılamak, emir vermek, ahlak dersi vermek, öğüt vermek, gözdağı vermek, sözünü tutmamak, soru sormak, oyalamak, avutmak, konuyu saptırmak, duygularını paylaşmak, güven vermek, tanı koymak, şakacı olmak, sorgulamak, sınamak, analiz etmek. Gordon bu tür davranışların öğrencinin öğrenmesini olumsuz yönde etkilediğini, iletişimi yavaşlattığını, engellediğini savunur.

Öğrenciler, ders esnasında öğretmenin duruşunun, jest ve mimiklerinin yanı sıra kıyafetinden de etkilenirler. Öğretmenin kıyafeti, kullandıkları aksesuarlar ve renkler öğretmenlik mesleğine uygun olmalıdır. Öğretmenin giyim tarzı hem kendisine, hem mesleğine hem de öğrencilerine verdiği özeni gösterir (Açıl, 2005; Aktaran: Habacı vd., 2013).

### **2.5.5. Davranış düzenlemeleri**

Davranış düzenlemeleri sınıf yönetiminin beşinci boyutunu oluşturur. Davranış düzenlemeleri, sınıfta istenen davranışların oluşturulması, sınıftaki problemlerin oluşmadan tahmin edilmesi, sınıf ikliminin oluşturulması istenmeyen davranışların bilimsel yöntem ve tekniklerle istenilir veya istenilen davranışlar olarak değiştirilmesini sağlama durumlarını içerir (Sarı, 2011).

Öğretmen, öğrencide oluşturmayı istediği bazı davranışları oluşturmaya çalışırken beklenmedik bazı istenmeyen davranışlarla karşılaşabilir. Öğretmen, önceden olası istenmeyen davranışları tahmin ederek bu davranışların ortaya çıkmasını önleyici etkinlikler planlayarak öğretim ortamını daha aktif bir hale getirebilir. Öğretmen, işbirlikçi ve sorumlu bir sınıf ortamı yaratarak, öğrencilerin güvenini kazanarak, öğrenci öğretmen ilişkisini pozitif bir hale getirerek, grup yardımlaşması oluşturarak, öğrencileri sorumluluk almaya teşvik ederek, öğrencilerin sorunlarının çözümüne destek olarak, sınıfta açık bir iletişim oluşturarak istenmeyen davranışları azaltabilir (Oral, 2011).

### **2.6. Sınıf Yönetim Yeterlikleri**

Öğrenciler duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade ettikleri, arkadaşlarıyla iletişim kurabildikleri, işbirliği yapabildikleri, öğretmenlerinden destek alabildikleri sınıf ortamında bulunmak isterler. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde aldıkları bu kararlar onların sınıf yönetim yeterlikleriyle ilgilidir (Demirtaş ve Kahveci, 2010).



Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki yeterlikleri ve sınıf yönetimi tarzları çok önemlidir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzlarını etkileyen faktörler arasında, öğretmenin ders içinde kullandığı yöntem ve teknikler, öğretmenin kişilik özellikleri, öğretmenin bireysel özellikleri, okul aile işbirliği, sınıfın fiziki yapısı, öğrencilerin nitelik ve gereksinimleri, okul kuralları, sınıf atmosferi, öğretmenin yönetim konusundaki değerleri, sınıf yönetimine ilişkin teorik yaklaşımı, öğretmenin çeşitli konulardaki yeterlik algısı, sınıf yönetimi ile ilgili yeterliği, değerleri, mesleki değerleri, demokratik değerleri, okulun kültürü, iklimi, okul yönetimi sayılabilir (Yılmaz, 2011).

Çağdaş eğitim ilkelerine göre öğretmen sadece dersini anlatan, öğrenciyi sınav yapıp notunu veren, ders veren kişi değildir. Öğretmen iyi bir rehber, iyi bir organizatör, iyi bir izleyici, iyi bir yönetici, iyi bir değerlendirici olmalıdır. Öğretmen öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarını sağlar, öğrencilerin istenilen davranışları kazanmalarına yardımcı olur (Güleç ve Alkış, 2004).

Öğrencilerin tutum ve davranışlarını istendik davranışlar haline dönüştürmesi öğretmenin yeterliliğine bağlıdır. Öğretmenin sadece sınıf yönetim ilkelerini bilmesi yeterli değildir. Bu ilkeleri aynı zamanda uygulamaya geçirebilmelidir (Can ve Baksı, 2014).

Çubukçu ve Girmen'in (2008) Brophy'den aktardığına göre sınıf yönetimi beş beceriyi kapsar:

1. Sınıf yönetimi, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinin pozitif olmasına yardımcı olmalıdır.
2. Sınıf yönetimi, bireysel ihtiyaçlarını önemsemelidir.
3. Sınıf yönetimi, sınıfın ve öğrencilerin gereksinimlerine cevap verir, öğrenmeyi kolaylaştıracak öğretim yöntemleri kullanmayı gerektirmektedir.
4. Sınıf yönetimi, öğrenciyi davranış kuralları oluşturma ve geliştirme sürecine dâhil etmeyi, grup yönetimi ile ilgili teknikleri uygulamayı gerektirir.
5. Sınıf yönetimi, öğrencilerin problem davranışlarını düzeltmek için öğrenciye rehberlik etmelidir.

Brophy ve Evertson öğretmen etkililiği ile ilgili araştırmalarında öğretmenin başarısındaki en önemli etkenin sınıf yönetim becerisi olduğunu bulmuşlardır.

Öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate almalı ve öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılamak için de iyi bir sınıf yönetimi uygulamalıdır (Brophy ve Evertson, 1976; Aktaran: Yıldırım, 2012).

Sınıf yöneticilerin sahip olması gereken özellikler şunlardır (Erdoğan, 2011):

1. Entelektüel özellikler: Genel kültür sahibi, mantıklı, analiz ve sentez yapabilen, hayal kurabilen, muhakeme yapabilen, konuya odaklanabilen, sezgi gücü gelişmiş, açık olma gibi özellikler.
2. Karakter özellikleri: Dengeli, uyumlu, girişken, kararlı, düzenli, çabuk, dinamik, ciddi olma gibi özellikler. Özellikle öğretmenin karakterinin empatik, saygılı ve samimi olması gerekir.
3. Sosyal özellikler: Dış görünümüne özen gösteren, hitap yeteneği gelişmiş, grubu anlayabilen, iş disiplini sahibi, kendini ayarlayabilen gibi özellikler.

Sınıf yöneticisinin sahip olması gereken nitelikler ise şunlardır (Erdoğan, 2011):

1. Bilgili olmalı: Sınıf yöneticisinin alan bilgisinin yeterli olmasının yanında öğrettiği konuya da hâkim olması gerekir. Öğrencilere pedagojik ve psikolojik anlamda yardım edebilmeli, yönetimin ilke ve tekniklerini bilmelidir. Sınıf yöneticisi antropoloji, sosyoloji, tarih, ekonomi, siyaset bilimi, psikoloji, edebiyat gibi alanlarda da bilgi sahibi olmalıdır.
2. Yetenekli olmalı: Sınıf yöneticisi, sorun çözme, görüşme yapma, konuşma, karar verme, analiz ve sentez yapma, planlama, güdüleme, zamanı yönetme, çatışma yönetme gibi alanlarda yetenekli olmalıdır.
3. Deneyimli olmalı: Sınıf yöneticisinin başarısı, zamanla karşılaştığı durumlarla kazanabileceği deneyimlere bağlıdır. Bunun için sınıf yöneticisinin bildiklerini ve öğrendiklerini uygulaması gerekmektedir.
4. Sağlıklı olmalı: Eğitim ve öğretimin sağlıklı biçimde yürütülmesi için öğretmenin sağlıklı olması ve sağlığını koruması gerekir.
5. Ahlaklı olmalı: Sınıf yöneticisi insana önem vermeli, tutarlı davranışlar sergilemeli, çifte standart uygulamamalı, tarafsız, adil, dürüst olmalıdır. Bilgi, yetenek ve deneyim ancak iyi ahlakla bütünleşirse anlam kazanır.

Öğretmenlerden yenilikçi, esprili, anlayışlı, öğrencileri cesaretlendiren ve destekleyen güvenilir, hümanist, zamanı iyi bir şekilde yöneten, öğrencinin derse katılımına

yardımcı olan, öğrencileri bireysel farklılıklarıyla kabul eden, öğrencilerin sınıf içinde haklarının bulunduğu bilincinde olan, öğrencilerini ayırt etmeyen, sınıfta öğrenme sürecini zenginleştiren, insan haklarına saygılı, öğrencilerine sevgi ile yaklaşan, onlara saygı duyan, sevecen, sınıfta tehdit ve korku unsuru barındırmayan, esnek açık fikirli olması beklenmektedir. (Erden, 1998; Aytekin, 2000; Aktaran: Gündüz ve Can, 2013).

Öğretmen davranışları etkili sınıf yönetiminin en önemli değişkenlerindedir. Öğretmen sınıfta nasıl bir öğretim yapacağını, öğretim yaparken karşılaştığı sorunlara nasıl çözüm bulacağını bilir, bildiklerini nasıl uygulayacağına karar verir (Şahin, 2011).

Özyürek'e (2005) göre sınıfını etkili yöneten öğretmenler;

1. Öğretme işine uzun zaman ayırır.
2. Sınıfta neler olup bittiğinin farkındadır.
3. Birden fazla işi aynı anda yapabilir. Örneğin bir gruba etkinlikte yardımcı olurken aynı anda sınıfın diğer bölümlerini de kontrol edebilir.
4. Öğrencilere sürekli işaret verir.
5. Sınıfın fiziksel ortamını öğrencilerini yönlendirecek şekilde düzenler.

Öğretmen öğrencilerinin bireysel farklılıklarının bilincinde olmalıdır. Bireysel farklılık terimi, fiziksel özelliklerden (boy, kilo, vb.) ilgi, algı ve beklenti gibi psikolojik faktörlere kadar bir dizi değişkeni kapsar. Ayrıca her öğrencinin ait olduğu ailenin sosyoekonomik koşulları (gelir ve eğitim durumu, anne, baba mesleği vb.) onun kişiliği ve davranışları üzerinde önemli bir etkidir. Her öğrenci kendi dünyası içinde değerlendirilmesi gereken eşsiz ve benzersiz bir kişiliktir. Öğrenci, öncelikle insan olarak kendini tanımak ve geliştirmek amacıyla eğitim almaktadır. Öğretmen bu temel ilkeye bağlı kalırsa, öğrencileri ile olan ilişkilerinde daha başarılı olur (Aydın, 2013).

Buradan da anlaşıldığı gibi öğretmen, öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarını, kişiliklerini göz ardı etmemeli, onların farklı bireyler olduklarını unutmamalıdır.

Sınıf yönetiminin etkilendiği etmenler şunlardır; öğrencilerin gereksinimleri, öğrencilerin özellikleri, öğretmenlerin kişisel özgeçmişi, öğretmenlerin okula dair inançları, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri, okul kuralları, öğrencilerin okul kurallarına uyma düzeyleri, okulun yönetim yapısı. Bu etmenlere göre sınıf

yönetiminin en etkili ögesinin öğretmen olduğu söylenebilir. Öğretmenin sınıf yönetimi alanında yetkinliği arttığında öğrencilere daha kolay liderlik ettikleri, eğitsel çalışmalarını daha kolay yönettikleri söylenebilir (Ağaoğlu, 2003; Celep, 2002; Aktaran: Çubukçu ve Girmen, 2008).

Öğrencilerin istenmedik davranışlarda bulunması sınıfın iklimini bozar. Rekabet, düşmanlık ve uzaklaşma sınıf ikliminde kaygı ve huzursuzluğa yol açar. Sınıf içinde öğretmen ve öğrenciler birbirlerini destekliyorsa öğrencilerin kendilerini beğenme duyguları gelişir. Öğrencilerin arkadaşlarında hissettikleri kişiler arası güç veya öğrencilerin kendilerinde gördükleri kabiliyet ve yeterlik seviyeleri öğrencilerin sınıf içi çalışmalara katılımını arttırır, okulla ilgili olumlu duyguların ortaya çıkmasına, gelişmesine yardım eder (Tümkiye, 2005).

## **2.7. Sınıf Yönetiminde Disiplin**

Disiplin sınıf yönetiminin temelidir. Ceza kavramı ile disiplin birbirine karıştırılmaktadır. Ceza, olumsuz bir davranışa verilen tepkidir. Disiplin ise olumsuz davranışı ve buna tepkiyi önlemek içindir. Disiplin ceza vermeden de sağlanabilir. Disiplin kendi kendine kontrol anlamındadır Disiplin, öğretmen ve öğrenci arasındaki kişilerarası etkileşim üzerine odaklanır (Ünsal, 2011).

Disiplinin üç temel amacı vardır; benlik değeri oluşturmak, sevgi ve güven duygusunu geliştirebilmek, başkalarını anlayıp kişilik özelliklerine saygı gösterip model olmak (Yavuzer, 1998; Aktaran: Arıca, 2011).

Celep'e (2008) göre, ebeveynlerin ve öğretmenlerin disiplin problemi deyince akıllarına; vurmak, bağırarak, huysuzluk yapmak, cevap vermek, kontrol edilemeyen davranışlarda bulunmak gelir. Bu, anne babalar ile öğretmenlerin sakin yaşama gereksinimlerine yönlendirilen bir görünümdür. Aşırı kontrollü davranışlara da kontrollü davranışlar kadar ilgi gösterilmelidir. Aşırı kontrollü davranışlar bireyin gelişiminin önünü keser.

Görülme sıklığı açısından bakıldığında en sık karşılaşılan disiplin problemlerinin nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

Aile ve özel yaşamla ilgili nedenler:

1. Aile içerisinde öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının yeteri kadar giderilmemesi,

2. Sağlıklı bir disiplinin aile içerisinde gelişmemiş olması,
3. Aile içerisinde ödül ve ceza uygulamalarının yanlış ve tutarsız olması,
4. Okul dışında olumsuz model alınan kişi ya da arkadaşlar,
5. Aile içinde çocuğun yaşına uygun sorumluluk almasının engellenmesi.

Okul ve öğretmenle ilgili nedenler:

1. Kurallar konusunda okul idaresi ve öğretmenlerin tutarsız davranışları,
2. Öğretmenin ceza ve ödül yöntemlerini yanlış kullanması,
3. Ders başarısının ölçüt olarak kabul edilmesi. Bunun sonucunda başarısız öğrencinin kendini değersiz, başarılı öğrencinin kendini değerli görmesi,
4. Öğretmenin öğrenciler arasında kıyas yapması,
5. Öğrenci seviyesine uygun olmayan ders dışı sorumluluklar,
6. Herkesin her şeyi aynı şekilde öğrenmeye zorlanması,
7. Başarısız veya istenmeyen davranış gösteren öğrencinin öğretmen ve arkadaşları tarafından dışlanması,
8. Dışlanmış öğrencilerin bir araya gelerek birbirlerini olumsuz yönde etkilemeleri (Arıca, 2011).

Sınıf yöneticisi dersin işleyişini, düzenini bozan öğrenciyi önce kendi kendine bazı yöntemlerle disipline etmelidir. Öğretmen sınıfta disiplini sağlayabilmek için aşağıdaki uygulamaları yapabilir:

1. İlave ödev çalışmaları verebilir.
2. Ayrıcalıklardan mahrum edebilir.
3. Çalışmalardan ayırabilir (Erdoğan, 2011).

Disiplinin amacı, iş birliğine kapalı, saldırgan veya bir takım engelleyici tepkilere maruz kalmış insanların haklarını korumaktır. Çocukların olduğu kadar yetişkinlerinde yetersiz ve kontrollü davranışlarına tepki olarak gereksinim duyulmaktadır (Celep, 2000; Aktaran: Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007).

Her birey belirli temel gereksinimlerini karşılamak zorundadır ve diğer bireyler bu duruma saygı duymalıdır (Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007).

Öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları sorunlardan biri de sınıf içi disiplin oluşturmaktır. Öğretmen disiplin oluştururken ortama, koşullara ve öğrencilere göre farklı teknikler kullanılmalıdır. Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışlarını belirleyen faktörler vardır. Bunlar arasında en önemlileri öğretmenin bakış açısı ve çocukla ilgili beklentileridir. Sınıf içinde denge ve düzenin oluşturulmasında disiplin önemlidir. Çoğu öğretmen tarafından disiplin cezalandırma ile aynı anlamda değerlendirilir. Disiplin öğrencinin kendi kendini denetlemesini, istenilen davranış ve alışkanlıkları öğretmeyi amaçlar. Çocukta oto kontrolü geliştirerek, sorumluluk duygusunun kazandırılması amaçlanmaktadır (Tümkaya, 2005).

Öğretmen sınıfta denetleme anlayışına sahiptir. Bu anlayışla sınıflarda, sarsma, itekleme, tekmeleme, fırlatma, arkadaşlarının öğrenciye kötü davranmasına müsaade etme, alay etme, aşağılama, tuvalet izni vermeme şeklinde davranışlarda bulunabilir (Aydın, 2006).

Sınıf içi disiplinin sağlanmasında öğretmenle etkisiyle birlikte okulun tutumu da önem taşır. Öğretmenle birlikte, okulun yönetimi, diğer çalışanların arasındaki işbirliği-öğretim yöntemleri, dersin içeriği, okul-aile işbirliği sınıf içi disiplinin etkililiğini belirleyen unsurlardandır (Tan, 2002; Aktaran: Arıca, 2011).

Disiplin sağlamada dikkat edilecek hususlar şunlardır:

1. Sınıfta göz iletişimi etkili bir şekilde sağlanmalıdır.
2. Dikkati dağınık öğrencilerin dikkatleri değişik etkinliklerle canlı tutulmalıdır.
3. Öğrencilerin sınıftaki oturuş düzenleri iyi ayarlanmalıdır.
4. Öğrenciler ismen tanınmalıdır.
5. Sınıfta güler yüzlü ve mizahi bir kişilik sergilenmelidir.
6. Sınıf karşısında öğrenciler tenkit edilmemelidir.
7. Öğrencilerle yakından ilgilenilmeli ve bu ilgi öğrenciye hissettirilmelidir.
8. Sınıf içi olaylar başlamadan ve büyümeden çözümlenmelidir.
9. Öğrencilere alaycı ve kibirli davranılmamalıdır.
10. Tarafsız ve objektif davranılmalıdır.
11. Öğrencilerin düzeylerine uygun hitap edilmelidir.

12. Tekrar eden bazı davranışlar hoş karşılanmalıdır.
13. Sık sık öğretmen kendini anlatmaktan uzak durmalı kendini beğenmiş tavırlar sergilememelidir.
14. Sınıf içi problemler başkalarının yardımı olmadan çözümlenmelidir.
15. Sınıf normları bilinmeli ve bunlardan yararlanılmalıdır.
16. Öğrenme güç duruma getirilmemelidir
17. Olaylar olumlu tarafları da göz önüne alarak çözümlenmelidir (Özyurt, 1999).

Sınıf yönetimi bilginin yanında sabır ve sağduyu ister. Ebeveynler ve öğretmenler disiplini sınıf içinde kontrol edilemeyen, zarar veren davranışlar olarak görmektedir. Öğrencinin utangaç ve çekingen davranışlar göstermesi de disiplin problemlerindedir (Kayabaşı, 2011).

Disiplin anlayışları bakımından öğretmenler arasında farklılıklar görülmektedir. Bazı öğretmenler soru sorulduğu zaman öğrencinin ayağa kalkmasını beklerken, bazı öğretmenler öğrencinin sorulan soruyu oturarak veya ayakta cevaplandırmasına bir şey demezler. Onlar için önemli olan doğru cevap vermektir. Öğretmenler sınıf yönetiminde kendi tarzlarını geliştirir. Öğretmenler disiplin modellerini iyi bilmeli, kendilerine özel disiplin tarzı geliştirmelidirler (Tertemiz, 2011).

Sınıftaki disiplin sorunlarının olası sonuçlarından bazıları şunlardır:

1. Sınıf düzeni engellenir.
2. Öğrencinin öğrenimi ya da öğretimi engellenir.
3. Diğer öğrencilerin öğrenimi engellenir.
4. Diğer öğrencilerde fiziksel, duygusal, toplumsal ve entelektüel huzursuzluk görülür.
5. Öğretmenin gerginliği ilerler.
6. Öğretmen veya öğrencinin malı zarar görebilir.
7. Öğretmen ya da öğrencinin gürültülerinden diğer sınıflar etkilenebilir ve aynı tepkiyi gösterebilir (Çelik, 2005).

Disiplin kavramı dört sınıf disiplin modelinin (davranış yönetimi, savunmacı, olumlu sınıf disiplini ve mantıksal sonuçlar modelinin) ortak noktasını oluşturmaktadır. Yaklaşımlar farklı olsa da disiplinle ilgili üç ortak görüş şöyledir:

1. Öğretmen sınıf kontrolünü sağlamaktan sorumludur.
2. Disiplin, öğretimden önce gelir.
3. Yaptırımlar, istenmeyen davranışlar için vardır (Ünsal, 2011).

### **2.7.1. Disiplin modelleri**

#### **2.7.1.1. Rudolf Dreikurs modeli (Sosyal disiplin modeli):**

Bu modele göre öğrenci kendi davranışlarından kendi sorumludur. Öğrencilere dünyanın gerçeklerinin öğretmenlerce gösterilmesi gereği bu modelde vurgulanmıştır.

Öğrencilere yaşayarak öğrenme, durumları değerlendirme ve uygun tercihler yapmayı öğretmektedir. Öğrenci şayet derste verilen çalışmayı zamanında bitirmediyse, yapılması gereken çalışmaları tenffüslerde veya okul çıkışında bitirmelidir (Çelik, 2005).

Dreikurs üç öğretmen türünden bahsetmiştir:

1. Otokratik/otoriter öğretmen
2. Esnek öğretmen
3. Demokratik öğretmen

Otokratik öğretmen; öğrencileri kendi istediğini yaptırmaya zorlar. En küçük kural ihlaline tahammül edemez. Öğrencileri çalışmaya güdülemez daha çok zorlar ve reddettiklerinde öğrencileri cezalandırır. Esnek öğretmen, öğrenci çalışırken etkisizdir. Sınıf içinde kuralların önemini fark edemez. Öğrenciler istedikleri şekilde davrandıkları için karmaşa oluşur. Öğrencilerin kendi kendilerini disipline etme alışkanlıklarının geliştirilmesinde yetersiz kalırlar. Demokratik öğretmenler ise, sınıfta öğrenciler üzerinde güven verici bir etki yaratırlar. Sınıf içerisinde çok iyi rehberdir. Öğrenciler alınan tüm kararlarda katılımcıdır (Ünsal, 2011, Tümkiye, 2005).

Dreikurs, davranış bozukluklarını dört gruba ayırır: Dikkat çekme, güç mücadelesi, öç alma, yetersiz görünme. Çocukların çoğu grubun parçası olamayacaklarını anladıkları zaman dikkat çekme davranışını sergilerler. Güç mücadelesine giren öğrenciler büyüklere meydan okuyarak istedikleri her şeyi elde edeceklerini düşünürler. Öç alma



aşamasında öğrenci başkalarını inciterek önem kazanmaya çalışır. Yetersiz görünen öğrenciler kendilerini başarısız olarak görürler ve sınıf etkinliklerine katılmamayı, sorulara yanıt vermemeyi tercih ederler (Tertemiz, 2011).

### **2.7.1.2. William Glasser modeli (Gerçeklik terapisi teorisi)**

Bu modele göre istenmeyen davranışta bulunan öğrenci yanlış davranışının sonucuna katlanır. Öğrenci eğer isterse mantıklı olabilir, aklı başında davranabilir. Glasser, öğrencilerin mantıklı varlıklar olduğunu, isterlerse davranışlarını kontrol edebileceklerini savunur (Çelik, 2005).

Bu modele göre tüm öğrencilerin sınıfta başarılı olabilmesi için belli ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar, hayatta kalma, sevgi, güç, özgürlük ve eğlenme ihtiyacıdır. Öğretmenler istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerine davranışlarını değiştirmeleri konusunda profesyonel yardımda bulunmalıdır. Öğretmenlerin rehberlik yapmaları öğrencilerin iyi seçimler yapmalarını sağlayacaktır. Glasser, yanlış davranışların kötü seçimlerin, iyi davranışların iyi seçimlerin sonucu olduğunu söylemektedir. Öğrenciler iyi ya da kötü olmayı tercih ederler. Öğretmenin rolü onların iyi seçimler yapmalarına yardımcı olmaktır (Tertemiz, 2011).

Glasser, çocuklar istenmeyen bir davranış gösterdiğinde bunun mutlaka karşılanmayan bir gereksinime dayandığını savunur. Aile bu gereksinimleri karşılayamıyorsa, o zaman okul bu gereksinimleri karşılamaya çalışmalıdır. Glasser problem ortaya çıktığında sınıf toplantılarının yapılması gerektiğini vurgular. Bu toplantılarda öğretmenin rolü, arka planda kalmaktır. Öğretmen görüşlerini nadiren ortaya koymalıdır (Çelik, 2005).

### **2.7.1.3. Jacob S. Kounin modeli (Dalga etkisi)**

Bu modelde öğretmenler, olumlu ya da olumsuz olarak öğrencilerin davranışlarını etkiler. Etkili bir sınıf lideri olmak için öğretmenlerin öğretim hızını korumaları, grup odaklı çalışmaları, öğrenmeyi ve davranışı destekleyici öğrenme ortamı planlamaları gerekir. Modelin olumlu yönleri şunlardır, öğretmen, sınıfta olup bitenlerin farkında bir görüntü sergiler, basit disiplin problemlerine müdahale edebilir. Olumsuz yönleri ise, öğrenciler davranışları için kişisel sorumluluk almamaktadır. İstenmeyen davranışları iyileştirme yerine o an davranışı durdurmak kullanıldığı için öğrenciler uyarılardan da bir ders almamaktadır (Ünsal, 2011).

Kounin'in yaptığı çalışmalar sonunda öğretmenlerin istenmeyen davranışları yönetmeleri için öneriler şunlardır:

1. Öğrenciden olumsuz davranışı terk etmesini isteyin.
2. Kuralları tekrarlayın, hatırlatın.
3. Öğrenci istenilen davranışı yapıncaya kadar göz teması kurun.
4. Öğrencinin doğru davranışı anladığından emin olun. Doğru davranışın ne olduğunu sorun.
5. Kuralların ihlal edilmesinin sonuçlarını ve cezasını kabul ettirin. Kuralı dikkate almayan öğrenciye hafif bir ceza uygulayın.
6. Konuyu değiştirin. Çok uzun, sıkıcı, tekrar eden anlatımlarda istenmeyen davranışlar ortaya çıkabilir (Tertemiz, 2011).

#### **2.7.1.4. Frederic Skinner modeli (Davranış iyileştirme modeli)**

Modele göre ödüllendirilen davranışın pekiştirileceği, ödüllendirilmeyen davranışın ise söneceği kabul edilmektedir. Bu nedenle öğretmenin sınıfta öğrencilere sözlü ve sözsüz pekiştiricilerle, not, yıldız vb. ödüller vererek istenen davranışı pekiştireceği, istenmeyen davranışı ortadan kaldıracabileceği ileri sürülmektedir (Şişman, 2011).

Davranışçı modelin temel varsayımı, davranışların sonuçlarını, getirilerini ya da davranışı izleyen ödüllendirmeleri değiştirerek davranışların kontrol altına alınabileceği ve değiştirilebileceğidir. Öğrenciler periyodik olarak kendilerine verilen puanlar sonucunda istedikleri ödülleri kazanabildikleri gibi istedikleri bir etkinliği de düzenleyebilirler. Uygunsuz bir davranış sergileyen veya istenen performansı gösteremeyen öğrenciler ise ilgi veya ödülün mahrum edilerek, cezalandırılabilir (Çelik, 2005).

Skinner'in etkili sınıf yönetimine ilişkin görüşleri şu şekilde özetlenmektedir:

1. Ödül sistematik bir şekilde kullanılırsa öğrenci davranışları istenen yönde değişebilir.
2. Pekiştiricilerle desteklenmeyen davranış söner.
3. Davranış ceza vererek da zayıflayabilir.
4. Sabit pekiştiricilerle öğrenmenin ilk aşamasında en iyi sonuçlar elde edilir.

5. Öğrenme beklenen düzeye geldiğinde aralıklı pekiştireçlerle bu düzeyde kalması sağlanır.
6. Davranış değişikliği için çeşitli türde pekiştireçler kullanılır.
7. Davranış değişikliği iki yolla oluşur: Öğrenciyi gözlemleme, ödül verme, davranışın tekrar edilmesi, öğrenciyi gözlemleme, görmezden gelme, cezalandırma, doğru davranışı ödüllendirme, yanlış davranışın azalması (Şişman, 2011).

#### **2.7.1.5. Marlene Canter modeli (Kendine güvene dayalı disiplin)**

Bu yaklaşım, öğretmenlerin ve öğrencilerin hak ve sorumluluklarına dayalı düşüncelerden oluşur. Öğretmenler kısıtlayıcı bir ortam oluşturabilirler. Öğrenciler de bu kısıtlamalara tepki gösterebilirler. Öğretmenlerin oluşturdukları bu kısıtlayıcı ortam, okul yönetimi ve anne babalar tarafından desteklenir (Çelik, 2012).

Bu disiplinin temel ilkeleri şunlardır:

1. Öğretmenlerin, öğretme hakkı, öğrencilerin de öğrenme hakkı vardır.
2. Öğretmenler kesin ve tutarlı kurallar oluşturmalıdır.
3. Öğrencinin yanlış davranışında karşılaşacağı yaptırımlar önceden tanımlanmalıdır.
4. Doğru davranışlarda verilecek ödüller belirlenmelidir
5. Öğretmen gerektiğinde aile ve okul yönetiminden destek isteyebilmelidir.
6. Öğretmen öğrenci davranışları için olumlu veya olumsuz getirilerin görülebileceği bir sınıf ortamı yaratmalıdır (Hardin, 2008; Aktaran: Ünsal, 2011).

Modele göre öğretmen, öğrenci hatalı davranışta bulunduğu zaman tolerans göstermemelidir. Davranışın kaynağı önemli değildir. Öğrencinin duygusal problemleri, kalıtsal sorunları, bedensel özürleri, olumsuz şartlarda yetişmesi gibi özel durumdan kaynaklanan uygunsuz davranışları bile hoş görülmez, Kurallara uyan öğrencilere ödül, uymayan öğrencilere ise ceza verilir. Öğretim yılı başında bu durum öğrencilere ve velilere bildirilir (Çelik, 2005).

Savunmacı disipline göre öğretmenin tutum ve davranışları sınıf iklimini belirler. Bu da öğrencinin kendine güvenini ve başarısını etkiler. Üç çeşit öğretmen tutumu vardır.

Savunmasız tutum, kötü tutum ve savunmacı tutumdur. Savunmasız tutumda, öğretmen istek ve ihtiyaçlarını belirtmekte başarısız olduğu için öğrenciler öğretmeni anlayamaz uygun davranışı gösteremezler. Bu tür öğretmenler çabuk tükenir mesleklerini erken bırakırlar. Kötü tutumda, öğretmen öğrencilerin duygu ve ihtiyaçlarını dikkate almaz, öğrenciye olumsuz, alaycı, aşağılayıcı ve düşmanca davranır. Savunmacı tutumda öğretmen, isteklerini net olarak belirtir. Öğrencilerden olumlu beklentileri vardır. Bu beklentiler sözlerine ve davranışlarına da yansır (Hardin, 2008; Edwards, 2008; Aktaran: Ünsal, 2011).

#### **2.7.1.6. Hiam Ginnot modeli (Etkili iletişim odaklı model)**

Ginnot öğretmenin kalitesinden çok, öğrenciyle kurduğu iletişim üzerinde durmaktadır. Öğretmen öğrenciye değil doğrudan onun istenmeyen davranışına yönelmelidir. Öğretmen öğrencilere kesin emirler vermekten ve öğrenciyi etiketlemekten kaçınmalıdır. Öğrenci alay edilme endişesi olmadan yorum yapabileceği bir ortam sağlanmasını ister. Öğretmen öğrencileri eleştirerek, alaycı davranarak, ceza yöntemini kullanarak öğrencinin performansını arttıramaz (Çelik, 2012).

Ginnot disiplin problemlerini önlemek için öğretmenlerin sevecen, sabırlı ve samimi olmaları gerektiğini vurgular. Bu yaklaşımın pek çok disiplin problemini önleyeceğini ifade eder. Öğretmen öğrencilerin kendisini, davranışlarını, yorumlarını çatışmadan, etiketlemeden ve küçük düşürmeden kabul etmelidir. Öğretmen sen dilini kullanmaktan kaçınmalı, öğrenci davranışının nasıl bir duyguya neden olduğunu açıklamak amacıyla ben dilini kullanmalıdır (Ceyhan ve Ceyhan 2011).

Ginnot'a göre öğretmenin etkili bir iletişim sürecinde şunlara dikkat etmesi gerekir:

1. Öğretmen, öğrencinin duygularını ve kişiliğini kabullendiğini gösteren mesajlar göndermelidir.
2. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerine anlayış göstermeli, empati yapmalıdır.
3. İstenmeyen davranışlara ilişkin sorunları çözmede öğrenciler arasındaki işbirliğinin geliştirilmesini özendirilmelidir.
4. Her olumlu ortamda öğrenciye saygı göstermelidir.
5. Öğrencilere samimi davranmalı, duygularını saklamamalı, öğrencinin kişiliğine saldırmamalıdır (Çelik, 2012).

### **2.7.1.7. Lee Jones ve Fred Jones modeli (Sınıf yönetimi modeli)**

Bu modelde, öğretmenlerin genel olarak sınıfta geçen sürenin yarısını disiplin sorunlarıyla baş etmek için harcadıkları ileri sürülmektedir. Destekleyici bir sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıf ortamının düzenlenmesi ve beden dilinin iyi kullanılmasıyla öğrencilerin istenmeyen davranışlarının ortadan kaldırılabileceği belirtilmektedir. Bunun için öncelikle öğrencilerin göreve motive edilmesi gereklidir. Bu süreçte uygun bazı ödüllerden yararlanılabileceği ileri sürülmüştür (Şişman, 2011).

Jones, derste öğretmenlerin zamanlarının %50'sini ders dışı şeylere harcadıklarını belirtir. Örneğin öğrencinin sınıfta gezinmesi, izinsiz konuşması, hayal kurması, gürültü yapması vb. Jones öğretmenin beden dilini kullanarak kaybettiği bu zamanı kazanabileceğini savunmuştur. Öğretmen, öğrencileri göz teması, yüz ifadeleri, fiziksel yakınlık, el kol hareketleri, vücut duruşu ile uygun davranmaya motive edebilir. Jones'e göre iyi disiplin %90 civarında etkili beden dili ile sağlanır (Tertemiz, 2011).

Öğretmenlerin istenmedik davranışların önlenmesi için yapabileceği etkinlikler şunlardır:

1. Sınıfta dolaşmak,
2. Problemlili öğrencileri kendine yakın yerlere oturtmak,
3. Duruşunu iyi ayarlamak,
4. Öğrencilerle devamlı göz teması kurmak,
5. Öğrencilere sorumluluk duygusunu vermek,
6. Bütün öğrenciler için pekiştirici kullanmak,
7. İstenmeyen davranışı ortaya çıkmadan önlemek,
8. Herkese öğretebileceğine ve herkesin öğreneceğine yönelik ders anlatmak (Şişman, 2011).

### **2.7.1.8. Fritz Redl ve William Wattenberg modeli**

Bu modele göre, öğretmen istenmeyen davranışa müdahale etmeden önce yayılma potansiyelini göz önünde bulundurmalıdır. Davranışın yayılma potansiyeli düşükse, davranış görmezden gelinebilir. Eğer yayılma potansiyeli yüksekse, hemen müdahale edilmelidir. Önerilen müdahale stratejileri, göz kontağı kurma, başını sallama, yanına

yaklaşma, mizaha başvurma gibi yollardır. Grubun beklentileri, bireyin davranışlarını etkilediği gibi bireysel davranış da grubu etkiler. Etkili sınıf yönetimi için öğretmenlerin grup dinamiği konusunda yeterlik sahibi olması gerekir (Şişman, 2011).

#### **2.7.1.9. Thomas Gordon modeli (Öğretmen merkezli model):**

Bu model öğretmenlerle öğrenciler arasında iyi ilişkiler kurulmasını sağlamak amacıyla Doktor Thomas Gordon tarafından geliştirilmiştir. Modelin temel odağı öğretmenlerin güç yöntemlerini kullanmasını önlemektir. Bunun yerine öğretmenler daha esnek olmayı öğrenmelidir. Bu model sınıftaki sorunların çözümü için problemin kaynağının bulunması gerektiğini belirtir. Sorun öğrencideyse, öğretmenin öğrenciyi danışman gibi dinlemesini önerir. Öğretmen ve öğrenciler sorunu karşılıklı çözebilirler (Tertemiz, 2011).

Gordon, öğretmenlerin “ben dili” kullanmalarını sorunla ilgili neler hissettiklerini ifade eden mesajlar vermelerini ve öğrenciden ne beklenildiğinin açıkça ifade edilmesini gerekli görmektedir. Modele göre sınıf içi öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla engelleniyorsa sorun daha çok öğretmene aittir (Şişman, 2011).

Gordon’a göre öğretmenler etkili bir yönetim için şunları göz önünde bulundurmalıdır:

1. Öğretmen, öğrencinin sorununu çözeceğine inanmalıdır.
2. Öğretmen kendi kimliğini koruyarak sorunu olan her öğrenci ile birlikte olmalıdır.
3. Öğrencinin sorunlarına yardımcı olabilmek amacıyla öğretmen öğrencisine vakit ayırmalıdır.
4. Öğrencinin sorunlarını öğretmen kimseyle paylaşmamalı, gizli tutmalıdır.
5. Öğretmen, öğrencini duygularının geçici olduğunu kabul etmelidir.
6. Öğretmen, öğrencilerin sorunlarını paylaşmakta zorlanabileceklerini bilmelidir (Çelik, 2005).

Öğretmenler disiplin modellerini iyice kavramalı ve hangi modeli benimsediğine karar vermelidir. Bu modelleri kavramaları kendi kişisel felsefelerini ve sınıf yönetimi stratejilerini geliştirmeleri için önemli katkılar sağlar. Farklı kuramların stratejileri

farklı yönetim durumlarında etkili olacağı için öğretmen diğer kuramların stratejilerini kullanma konusunda esnek olmalıdır (Ceyhan ve Ceyhan, 2011).

## 2.8. Güdülenme

Güdülenme harekete geçirme anlamına gelir. İnsan davranışlarının nasıl ve ne tarafından yönlendirildiğini ve devamlılığının sağlandığını açıklamada güdülenme teorilerinden yararlanır. Önceleri “bizi ne güdüler?” sorusunun cevabı aranırken, son yıllarda “nasıl gdleniriz?” sorusunun cevabı için modeller geliştirilmektedir (Yücel ve Gülveren, 2011).

Güdülenme kavramı, davranışı başlatan, davranışı devam ettiren, yön veren veya davranış tercih edilmesini sağlayan güç demektir. Güdülenme, öğrencinin verilen görevleri yapabilmek için zaman ve çaba harcamasına ve becerilerini kullanmaya istekli olması demektir.

Öğrencinin güdülenmesi, başaracağı inancına, başarısının kendisine sağlayacağı faydaya bağlıdır (Ergün, 2012).

Gdlenmede dört önemli kavram vardır: İhtiyaçlar, bireyin fizyolojik ve psikolojik sağlığı için duyduğu gerekliliklerdir. Değerler, bireyin faydalı gördüğü şeylerdir. Amaç veya niyetler ve duygulardır (Locke, 2000; Aktaran: Emir ve Kanlı, 2009).

Öğrencilerin bazıları derse, konuya ya da karşılaştığı probleme çözüm üretmeye karşı isteklidir. Bazı öğrenciler ise derslere karşı ilgisizdir, karşılaştıkları problemlerde çözüm üretmek yerine kaçmayı tercih ederler. Öğrenciler arasındaki bu farkın oluşmasının nedenlerinden bir de gdlenmedir. Güdülenme, bireye enerji verir, bireyi davranış için istekli hale getirir, öğrenme öğretim sürecinin etkililiğini ön plana çıkarır (Akbaba, 2006).

Tüm güdüler üç önemli işlevde bulunur:

1. Güdüler organizmayı uyarıcılara yöneltir ve hareket ettirir.
2. Belirli amaçlara ulaşabilmek amacıyla davranışları yönlendirir.
3. Amaçlara ulaşırken etkili olan davranışları pekiştirmektedir (Sardoğan, 2007).

Gdlerin üç boyutu vardır. Gdnn yönü, şiddeti ve süresi. Örneğinin arkadaşları oyun oynamaya giden bir öğrencinin evde ders çalışması başarı güdüsünün yönü ile arkadaşlarından daha çok çalışan bir öğrencinin çabası başarı güdüsünün şiddeti ile

ilgilidir. Sınavlarda başarısız olmasına karşın bir öğrencinin çalışmaya devam etmesi ise güdünün sürekliliği ile ilgilidir (Öncü, 2011).

Öğrenmeye güdülenmiş öğrenciler, okula istekli gelirler, ödevlerini zamanında yaparlar, derse istekli bir şekilde katılırlar, öğretmeni dikkatle dinlerler, zorluklarla karşılaştıklarında çaba gösterirler, sınıf içi etkinliklere katılırlar. Sınıfta öğrencilerin yapmış olduğu olumsuz davranışların en büyük sebebi, öğrencilerin dersten sıkılmaları, yani öğrenmeye karşı güdülenmemiş olmalarıdır (Erden, 2008).

Yani güdülenmiş davranışta ilgi duyma, davranışın sonuçlanması için çaba gösterme, ısrarcılık, güçlüklerle karşılaşıldığında pes etmeme, kararlı olma gibi davranışlar vardır.

Güdülenme bireyin performansını ve öğrenmesini etkiler. Öğrenmede bireyin bireysel enerjisini artırır, ilgi düzeyini yükseltir. Bireylerin etkinliklerde sorumluluk almalarını sağlar. Bireysel etkinliklerde güçlükleri yenmelerinde sabır göstermelerine yardımcı olur. Bireyin çalışma ve uygulamalardaki dikkatini artırır (Ulusoy, 2006).

Güdüler dışsal güdü ve içsel güdü olmak üzere ikiye ayrılır. İçsel güdünün temelinde, bireyin içinden gelen dürtüler ve uyarıcılar vardır. Öğrenciyi öğrenmeye ya da bir şey yapmaya zorlayan, dışarıdan gelen baskılar değil, kişinin kendi isteği, merakı ve arzularıdır. Öğrencinin zor bir işi yaptıktan sonra “afetin bana, başardım.” demesi içsel bir ödüldür. Kişinin kendi kontrolünde ve doğal olmasından ötürü dışsal ödüllerin kullanımından daha kolaydır. Kişinin başkalarına bağımlı olmamasını sağladığı için de daha önemlidir (Yücel ve Gülveren, 2011).

Dışsal güdü ise bir görev veya etkinliğin tamamlandığında öğretmen veya başka biri tarafından verilen ödüllerle oluşturulan motivasyondur. Öğretmenlerin sağladığı dışsal uyarıcılardan oluşur. Ceza vermek, takdir edilmek, baskı kurmak, kabul görmek, sevmek, rica etmek, ödül vermek dışsal uyarıcılara örnektir.

Dışsal güdülemeyi not, ödül, sertifika, mükâfat, madalya, kupa, rekabet, arkadaş baskısı, ebeveyn baskısı, öğretmen baskısı, tasdik edilme arzusu destekler. Aşağılama, azarlama, saldırma, incitme, cezalandırma, alay etme ise olumsuz dış odaklı güdüleme faktörleridir. Başarılı öğrencilere verilen takdir belgesi dışsal motive edici olabilirken, öğrencinin yaptığı ödevi imzalamak soruya doğru cevap veren öğrenciye afetin demek ya da gülümsemek de dışsal güdü aracı sayılabilir (Ergün, 2012; Erdem, 2005).



Arı'nın (2008) Ülgen'den (1995) aktardığına göre başarı güdüsünü yükseltmek için dikkate alınması gerekenler şunlardır:

1. Öğrenciler için belli hedefler seçilir ve öğrencilerin dikkati bu hedeflere çekilir.
2. Öğrencilerin başarı ihtiyacı uyarılarak başarısızlık korkusundan uzaklaştırılır, kendilerine güvenleri artırılır.
3. Zamanında dönüt verilir. Öğrencinin ne kadar ilerlediğın farkına varılması sağlanır.
4. Paylaşım desteklenir. Hedef davranışlar için modellerden yararlanır.

Öğrencinin bir konuyu öğrenmek istemesi için o bilgiye ihtiyaç duyması ya da ilgi alanına girmesi gerekir. Öğretmen öğrencilerin bireysel farklılıkları, yetenekleri ve ilgi alanlarını tanımalı, öğrencinin hangi ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vereceğini belirlemelidir (Özerbaş, 2011).

Öğrencileri güdülemek için öneriler şunlardır:

1. Derse öğrencilerin dikkatini çeken, onları şaşırtan sorularla başlayın.
2. Yapacağınız çalışmaların heyecanlı ve yararlı olmasına çalışın.
3. Öğrencilerin sosyo-ekonomik, kültürel geçmiş, zekâ, okula karşı tutumları gibi bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurun.
4. Öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılanmasına önem verin.
5. Sınıf ortamını göz önünde bulundurun.
6. Öğrenciler her konuda seçenekler, alternatifler gösterin.
7. Öğrencilere zorlayıcı ama ulaşılabilir hedefler belirleyin.
8. Öğrencilere sorumluluk vererek, kendi kendileriyle yarıştırsın.
9. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin yönlendirebilmesi için cesaret verin.
10. İhtiyaç duyan öğrencilere öz güvenlerini geliştirmek için cesaret verin.
11. Öğrencilere sonuçlar hakkında geri bildirim verin.
12. Öğrencilerle ilgilendiğınızı onlara hissettirin.

13. Ders içi ve ders dışı etkinlikleri bütün öğrencilerin takdir edilme ihtiyacını karşılayacağı şekilde yapın (Selçuk, 2007).

Öğretmen destekleyici bir sınıf ortamı oluşturarak, öğrenme fırsatı sağlayarak, programı uygun bir biçimde düzenleyerek, öğrencileri öğrenmeye teşvik ederek, içeriği tutarlı bir şekilde sunarak, tartışma ortamı oluşturarak, kazanımlara yönelik değerlendirme yaparak, başarı beklentisi geliştirerek etkili bir öğretim ortamı oluşturabilir (Oral, 2011).

Öğrencinin nasıl güdülendiğini bilmek öğretmene yarar sağlar. Derse güdülenen öğrenci derse aktif katılır, sürekli soru sorar, derse hazırlık yapar.

## **2.9. Sınıf Kurallarının Oluşturulması**

Öğrencilerin hangi davranışlarının kabul edilebilir, hangi davranışlarının kabul edilemez olduğunu belirten yargılara kural denir (Parsh vd., 1995; Aktaran: Aksoy, 2012).

İyi bir sınıf yönetimi için öğrenciler, kendilerinden hangi davranışların beklendiğini ve hangi davranışların kabul edilmez olduğunu bilmelidirler. Öğrencilerin kendilerinden beklenen davranışlar ile yapmalarına izin verilmeyecek davranışların neler olduğunu öğrenmeleri için öğretmenin hangi davranışların istendik, hangilerinin istenmeyen davranış olduğunu belirlemesiyle işe başlanmalıdır. Bu davranışların belirlenmesi sınıf kurallarının oluşturulmasına kaynaklık edecektir. Sınıfta karmaşayı önlemek ve uyum içinde işleyen bir sınıf yaratmak için sınıf kurallarının oluşturulması ve öğrencilere öğretilmesi gereklidir (Yıldız, 2013).

Sınıfta öğrencilerin uymaları gereken kuralların belirlenmesi, sınıfın düzeni, öğretimin etkinliği, zamanın verimli kullanılması ve güvenlik açısından önemlidir (Aksoy, 2012).

Sınıftaki öğrencilerin sınıf bilincine, sınıf duygusuna sahip olmaları öğretmenin sınıf içinde kullandığı insan ilişkilerinde geçerli olan teknikleri kullanmasına bağlıdır. Bunun için öğretmenin ders yılının başından, daha ilk dersten itibaren öğrencilerinin ve kendisinin uymak zorunda olduğu belirli temel kuralları sözlü ve yazılı olarak belirlemesi disiplinsizlik olaylarının azalmasını sağlar (Özcan, 2003).

Derse geç gelme, derse gelmeme, derse hazırlıksız gelme, ders sırasında konuşma, arkadaşlarına veya eşyalara zarar verme, dersle ilgilenmeme, ders dışı etkinliklerle uğraşma gibi olumsuz davranışlar sınıf içi kurallar oluşturulduğunda ortadan kalkmaktadır (Filiz, 2011b).

Kurallar ve kurallar kapsamında yer alan davranışlar oluşturulurken, kuralların olumsuz yönlerinden çok olumlu yönleri üzerinde durulmalıdır. Böylece öğrenciler kendilerinden yapmaları istenmeyen davranışların yerine, sınıfta uygun davranışların neler olduğunu öğrenirler (Çakmak, 2011b).

Sınıf kuralları, okul açıldıktan sonra ilk hafta içinde öğrencilerle birlikte belirlenmelidir. Öğretim yılı içinde öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda değiştirilmelidir. Sınıf kurallarının sayısı öğrencilerin yaşı ve işlev düzeyleri göz önüne alınarak belirlenmeli ve bütün kurallar olumlu ifadelerle yazılmalıdır (Sucuoğlu, 2006).

Sınıf kurallarından aileler de haberdar edilmeli, kural koymanın amacı ve öğrenciden beklenen davranışlar ailelere anlatılmalıdır.

Öğretmen kuralları uygularken empatik bir iletişim içinde olmalıdır. Böylece sorun ortaya çıkmadan çözülebilir. Kural koymanın amacı de sorunlar ortaya çıkmadan çözülebilmesini sağlamaktır. Ancak zaman zaman kurallara aykırı davranan, uymayan öğrenciler çıkabilir. Bu süreçte öğretmenin takınacağı tavır çok önemlidir. Öğretmen sorunla karşılaştığı zaman soğukkanlı olmalı, davranışa neden olan olayları sorgulamalıdır. Bu şekilde davranan öğretmen öğrencilerine örnek bir model oluşturur. Öğrencilerde benzer şekilde davranarak sorunun çözülmesi için çaba gösterirler. Böyle bir anlayışla tarzını benimseyen öğretmen aynı zamanda öğrenciye sorun çözmeyi de öğretmiş olur (Aydın, 2013).

Sınıf kuralları sınıfta tüm öğrencilerin görebileceği uygun bir yere asılmalı, kurallar zaman zaman öğrencilere hatırlatılmalıdır.

Öğretmenlerin öğrenciler kuralları ihlal ettiklerinde göstermeleri gereken davranışlar şunlardır:

1. Davranışı görmezlikten gelmek,
2. Kuralların öğretmen tarafından hatırlatılması,
3. Öğrenciyi sözsüz ileti ile uyarmak,

4. Öğrenciyi düşük bir ses tonuyla uyarmak,
5. Öğrenciyi yüksek bir ses tonuyla uyarmak,
6. Öğrenciyi mizahi ve dolaylı bir şekilde uyarmak,
7. Öğrenciye verilen imtiyazların geri alınması,
8. İstenilen davranışı gösteren öğrenciyi övme (Englander, 1986; Aktaran: Arslan, 2011).

Sınıftaki kural ve beklentilerin belirlenme süreci de önemlidir. Ders ve dersin işlenişine yönelik kurallar sadece öğretmen tarafından belirlendiğinde öğrenciler en basit kuralları bile benimsemekte zorlanır. Öğretmen kuralları “tepeden inme” bir anlayışla uygulamak yerine sınıfça oluşturmalıdır (Özden, 2012).

Sınıf kuralları gerçekçi, mantıklı ve anlaşılır olmalıdır. Kuralların sayısı sınırlı olmalı, dil olarak ise olumlu cümleler kullanılmalıdır.

Öğrencilerin sınıfta karar verme aşamasına ve kural koymaya katılımlarının başlıca üç nedeni vardır:

1. Öğrencilere sınıf kurallarının gerekliliğine inandırmak ve adalet hissini kazandırmak,
2. Çocukların sınıf kurallarına ve kararlarına bağlanmalarını ve sahip çıkmalarını sağlamak, kurallara bağlılıklarını arttırmak,
3. Çocukların sorumluluk anlayışlarını geliştirmek. Öğretmen sınıfta yaşanan problemlere öğrencilerle birlikte eğilirse, öğrenciler sınıfta neden kurallar olduğunu ve işleri neden belirli yollarla yapmaları gerektiğini daha iyi anlarlar (Saban, 2002; Aktaran: Ercoşkun, 2011).

Sınıfta kural koymanın sınıf yönetimi ve öğretim açısından faydaları şunlardır:

1. Doğru davranışları öğrenciye göstererek, istenmeyen öğrenci davranışlarının oluşması önlenir.
2. Öğrencilere hangi durumlarda nasıl davranacağını göstererek, zaman kayıplarını engeller.
3. Belirli bir etkinliğe başlarken öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlar, etkinliğin düzenli ve sessiz bir şekilde yürütmesine yardım eder,

etkinliğin ve öğrencilerin başarılı olmasına katkı sağlar (Jones ve Jones, 1998; Aktaran: Erden, 2008).

Kuralları tekdüzelik, can sıkıntısı yaratabilir, moralleri düşürür, esnekliği önler, haksızlık yaratabilir. İlişkileri mekanikleştirebilir. Katı kuralcılık, kuralları araç olmaktan çıkarıp amaç haline getirir. Kurallar, beklenen davranışın alt düzeyini belirttiği için bireylerde kayıtsızlık, çaba düşüklüğü oluşabilir. Kişi kuralın belirttiğinden fazlasını ve iyisini yapmaktan kaçınabilir. Kuralların çok olması beklentileri çoğaltarak davranışları sınırlar ve gerilim yaratır (Aydın, 1988; Aktaran: Başar, 2010).

## **2.10. Sınıf Yönetiminde Ödül**

Sınıf kuralları belirleyen, öğretmen ve öğrencilerin kurallara uyup uymadığını izleyen öğretmen için bir sonraki adım kurallara uyanların ödüllendirilmesi, uymayanların ise uygun teknikler yardımı ile uyarılarak kurallara uymaları için yönlendirilmeleridir. Kurallara uyan öğrencilerin öğretmenden tebessüm, ilgi, yakınlık görme yolu ile ödüllendirilmesi öğrencilerin kurallara uyma davranışını arttıracaktır. Ayrıca öğretmen zaman zaman istedik davranışlar sergileyen öğrencilerini bütün öğrencilerin içinde sözel olarak ödüllendirilmeli ve bu sayede kuralları hatırlatarak, bunlara uyulup uyulmadığını izlediğini vurgulamalıdır (Yıldız, 2013).

Ödül istenilen davranışları pekiştirir. Davranışın sürmesine yardımcı olur. Bu nedenle ödül bir amaca yönelik olarak verilmelidir.

Ödül iç kaynaklı ve dış kaynaklı olabilir. İç kaynaklı ödül de faaliyetin kendisi bir ödüdür. Birey yaptığı etkinliği zevk aldığı ve duygusal doyum sağladığı için yapar. Örneğin bir öğrenci yüksek not aldığı anda kendini iyi hisseder. Ya da futbol oynarken kendini iyi hisseden bir çocuk ayağını incitme pahasına da olsa oynamaya devam eder. Dış kaynaklı ödül ise davranış yapıldığında dışarıdan verilen ödül türüdür. Birey, dışarıdan bir ödül almak için etkinliği yapar. Bu ödül para, eşya ve herhangi bir nesne olabilir. Sınıf geçtiği için öğrenciye alınan bisiklet buna örnektir (Mc Clland Atkinson, 1948; Rojer, 1984; Aktaran: Arı, 2008).

Öğretmenin vereceği ödül onun öğrenci gözündeki değeri kadardır. Eğer öğretmenin öğrenci yanında değeri düşükse öğretmenin vereceği ödülün öğrenci yanındaki değeri

de düşük olacaktır. Öğretmenin ödülünün değer taşıması onun öğrencinin hayatındaki “önemli kişiler” arasındaki yerini korumasına bağlıdır (Özden, 2012).

Ödül davranış ortaya çıktığı anda verilmelidir. Öğrencinin başını okşamak, öğrenciye gülümsemek, sözle onay vermek, öğrenciye sorumluluk vermek gibi davranışlar ödül olarak değerlendirilir.

Yıldız’a (2013) göre, ödül kullanım ilkeleri şunlardır:

1. Ödül seçiminde çocukların özellikleri ve ilgileri dikkate alınmalıdır.
2. Hangi davranışın ödüllendirildiğine dikkat edilmelidir.
3. Ödül istedik davranışın hemen ardından verilmelidir.
4. Yeni bir davranışı öğretirken, davranış her sergilendiğinde ödül verilmelidir.
5. Daha çok sosyal ödüller kullanılmalıdır.
6. Tüm öğrencilerin ödül alması sağlanmalıdır.
7. Sadece akademik davranışlar değil sosyal davranışlar da ödüllendirilmelidir

Ödül vermenin sakıncaları şunlardır:

1. Kimi zaman öğrencinin asıl amacı sadece ödül almak olabilir.
2. Araç olarak kullanılan ödül, öğrencinin başarısız olduğu durumlarda kaygıya ve strese yol açar.
3. Aynı şekilde ve sürekli ödüllendirilen öğrencilerin güdülenme düzeylerinde düşüş meydana gelebilir.
4. Sürekli ve aynı şekilde ödüllendirme, öğrencinin güdülenme düzeyinin düşmesine sebep olur (Aydın, 2013).

Öğretmen sadece başarılı ya da yaptığı işi başarı ile tamamlayan öğrencileri ödüllendirmemelidir. Bütün öğrencilerin gayretlerini ve ilerlemelerini dikkate almalıdır. Her öğrencinin algı düzeyi, yetenekleri farklı olduğu için aynı başarı düzeyine ulaşması beklenemez. Öğretmen yetenek ve başarı düzeylerine bakmaksızın tüm öğrencilerinin çalışmalarını, kendi seviyelerinde ilerlemelerini ve beğendiği sosyal davranışlarını ödüllendirmelidir (Yıldız, 2013).

Sürekli aynı ödüller öğrencinin güdülenme düzeyini düşürebilir.

## 2.11. Sınıf Yönetiminde Ceza

Ceza istenenden yoksun bırakmak ve istenmeyeni vermek olarak iki amaca yönelik kullanılabilir. Bir öğrenci yerlere sürekli çöp atıyorsa, bu öğrenciye teneffüste çöpleri toplatmak istenmeyenin verilmesi türünden cezaya örnektir. İstenenden yoksun bırakmak erteleme ve dışlama şeklinde olabilir. Olumsuz davranışta bulunan öğrencinin okul pikniğine götürülmemesi dışlamadır. Erteleme ise olumlu pekiştirecin bir süre kaldırılmasıdır. Örneğin bir öğrencinin oyunun ilk yarısında oynamasına izin vermemek erteleme türü cezadır (Başar, 2010).

Ceza istenmeyen davranışın tekrar etmesini engelleyecek bir biçimde kullanılmalı, bu nedenle öğrenci hangi davranışından dolayı ceza aldığını bilmelidir. Ceza bir pekiştireçle kullanılırsa yararı artar. İstenilen davranış öğrencide bıkkınlık, yılgınlık, yorgunluk yaratacağı için öğrenci davranışı terk edebilir (Özdemir, 2011a).

Aydın'a (2013) göre ceza vermenin yararları şunlardır:

1. Ceza özellikle bilinçli olarak yapılan olumsuz davranışların yerleşmesini önlemek bakımından faydalıdır.
2. Ceza ödülle beraber dengeli şekilde kullanıldığında istenmeyen davranışlar üzerinde sosyal kontrol sağlar.
3. Öğrenci etkili bir ceza ile olumsuz davranışı yapmaktan vazgeçebilir.
4. Ceza istenmeyen davranışların sonunda oluşan zararın giderilmesi veya kayıpların karşılanmasına yardım eder.
5. Akılcı ve tutarlı ceza sistemi, öğrencilerin adalet ve güven duygularını geliştirir. Sınıf içi uyumu olumlu yönde etkilediği gibi sosyal ilişki kurma becerisini de geliştirir.

Cezanın öğrenci üzerinde olumsuz etkileri şunlardır (Jones ve Jones, 1998; Burden, 1995; Erden ve Alkan, 1998; Aktaran: Erden, 2008):

1. Ceza olumsuz davranışları değiştirmez, ancak öğrenci davranışlarının baskıyla yoluyla durdurulmasını sağlar.
2. Ceza öğrencinin kaygı düzeyini yükseltir, öğrenmeyi engeller.
3. Ceza öğretmene, okula, derse karşı öğrencinin olumsuz tutum geliştirmesine yol açar. Öğrencide kızgınlık yaratır.

4. Öğrenciye ceza verildiğinde öğrenci yanlış davranışı sürdürür. Çünkü ceza öğrenciye doğru davranışı öğretmez.
5. Ceza vermek öğrencinin kaçınma davranışında bulunmasına sebebiyet verir. Ceza almaktan korkan öğrenci yalan söyler, derse katılmaz veya okuldan kaçar.
6. Öğretmen ceza verirken öğrencilere olumsuz davranışlar sergileyebilir. Örneğin ceza verirken saldırganlaşır. Öğrenciler de saldırganlık davranışını öğrenirler.
7. Ceza alan öğrenci davranışının sorumluluğunu düşünmez çünkü davranışının karşılığını ödediğini düşünür.

Ceza öğrencide kaygıya neden olduğu için öğrenmeyi zorlaştırabilir. Bu durum sadece öğrenciyi değil tüm sınıfı olumsuz yönde etkileyebilir.

Cezayı uygularken şu noktalara dikkat etmek gerekir:

1. Alternatif tepkiler sunulmalıdır. Öğrenciye uygun olmayan davranış yerine ne yapması gerektiği söylenmelidir.
2. İstenmeyen davranışın ortaya çıkmasına neden olan uyarıcı ortamdaki çıkarılmalıdır.
3. Davranışın neden uygun olmadığı öğrenciye açıklanmalıdır.
4. Öğrenci cezadan önce uyarılmalıdır.
5. İstenmeyen davranış geciktirilmeden, görüldüğü anda cezalandırılmalıdır.
6. Öğrenci uygun davranışı yaptığı zaman cezadan kurtulmalıdır.
7. Cezanın şiddeti istenmeyen davranışa uygun olmalıdır.
8. Cezanın tutarlı bir şekilde uygulanması gerekir. İstenmeyen davranış her zaman cezalandırılmalıdır (Ulusoy, 2006).

Yani öğrencinin her davranışına tepki gösterilmemeli, her yanlış davranışın ardından ceza verilmemelidir. Sürekli olarak cezalandırılan öğrenciler duyarsızlaşabilir. Ödevler ve dersler ceza olarak kullanılmamalıdır.

## **2.12. İstenmeyen Davranışın Nedenleri, Engellenmesi ve Yönetimi**

Davranış, insanların sergilediği iyi veya kötü, doğru veya yanlış, faydalı veya faydasız, üretici veya gereksiz, fiziksel ve zihinsel hareketlerdir. İstenmeyen davranış ise,



bilinçli olarak yapılan, duruma ve ortama uygun olmayan davranışlar bütünüdür. Okulda eğitsel faaliyetleri engelleyen her türlü davranış istenmeyen davranıştır (Ercan, 2011).

İstenmeyen davranışlar yalnızca bir öğrencinin derse katılmaması, derste başka şeylerle ilgilenmesi, dersi dinlememesi davranışları olabileceği gibi, bir grup öğrencinin grupla birlikte yaptığı uygunsuz davranışlar şeklinde de olabilir. Bu tür davranışları gösteren öğrenciler, düşük akademik başarısı olan, psikolojik sorunlar yaşayan, çoğunlukla alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve düzensiz aile disiplini olan çocuklardır (Kayabaşı, 2011).

İstenmeyen davranışlar öğretmeni, dersi ve sınıftaki bütün öğrencileri olumsuz olarak etkilemektedir. Bazı istenmeyen davranışlarda davranışı yapan kişi üzerinde de olumsuz etki gösterebilir (Haigh, 1990; Aktaran: Başar, 2010).

Olumsuz davranışların bazıları aileye ve okula da zarar verebilir. Sınıftaki istenmeyen davranışlar zaman kaybına yol açar, sınıfın düzenini bozarak dikkat dağıtır, öğretim amaçlarını engeller (Başar, 2010).

Aileler, okulların çocuklarıyla yeteri kadar ilgilenmediklerini, çocuklardan çok fazla şey beklendiğini, öğretmenler, çocukların her geçen yıl daha da kötüleştiklerini, okulla ilgilenmediklerini öne sürerler. Yöneticiler ise öğretmenlerin gereken sorumlulukları almadıklarını, ailelerin şikâyet etmeyi sevdiklerini ve öğrencilerin ne yapmak istediklerini bilmediklerini düşünürler (Greenlee ve Ogletree, 1993; Aktaran: Dağlı ve Baysal; 2012).

Sınıf içerisinde istenmeyen davranışların nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Aile,
2. Arkadaş çevresi,
3. Öğrenci özellikleri,
4. Eğitim programı,
5. Eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri,
6. Öğretmen tutum ve davranışları,
7. Sınıf kurallarını belirsizliği,
8. İlgi çekme,

9. Güç gösterisi yapma,
10. İntikam alma,
11. Sınıfın fiziksel özellikleri ve düzenlemeleri,
12. Kaynak araç-gereç ve materyallerdeki sınırlılıklardır (Dreikurs, 1987; Aktaran: Sarı, 2011).

Öğrencinin sınıftaki problemleri davranışları sergileme nedenleri şunlar olabilir:

1. Öğretmenin sınırlarını deneme isteği, öğretmenin ne yapabileceğini görmek için davranışın sınırlarını zorlamaya çalışma,
2. Başkalarının istenmeyen davranışlarını taklit etme ihtiyacı,
3. Derste dersle ilgisi olmayan başka şeylere karşı duyulan ilgi ve merak,
4. Dikkat çekme arzusu (yanlış davranışlarla dikkat çekme),
5. Güçlü olma isteği,
6. Derste yapılanlardan sıkılma, engellenme ve hayal kırıklığı yaşama,
7. Olumsuz duygular içinde olma,
8. Benliğine karşı oluşan tehdit (saygınlığını, değerini tehdit eden durumla karşılaşma),
9. Yaşanan anlaşmazlıkların etkisinin gittikçe artması,
10. Bencilce yapılan seçimler. Bazı öğrenciler doğru olduğu düşüncesi ile karşısındakinin duygularını, isteklerini dikkate almaz, kendi isteklerini kabul ettirmek isterler (Ceyhan ve Ceyhan, 2011).

Sınıf ortamında meydana gelen istenmeyen davranışlar özellikleri bakımından birbirinden farklıdır:

1. Planlı ve tesadüfi bir şekilde yapılma durumu,
2. İstenmeyen davranışın görülme sıklığı,
3. Sınıftaki öğrenciler ve öğretmeni etkileme derecesi,
4. Verdiği zararın derecesi (Ercan, 2011).

Sınıfta istenmeyen davranışların görülmesinin temelinde rol oynayan dört ana sebep vardır:

1. Öğretilenlerin sıkıcı ve önemsiz olması nedeniyle, öğrenciler çalışmalara güdülenememektedir,
2. Öğrenciler sınıftaki otoriter fikir ve kuralların yaratmış olduğu kurallara karşı çıkmaktadır,
3. Öğretmenler, akademik ve psikolojik açıdan kendilerine güvenmedikleri için sınıf kontrol etmede yetersiz kalmaktadır,
4. Öğrenciler akranlarının dikkatini çekmek için istenmeyen davranışlar göstermektedir (Doyle, 1986; Aktaran: Öztürk, 2012).

Bunlara ek olarak, özgüven zayıflığı ya da eksikliği, aileden kaynaklanan sebepler, (örneğin çocuğu şımartma, mükemmeliyetçilik, istenmeyen davranışları onaylama) görme işitme ve algılama bozuklukları gibi faktörler de eklenebilir (Sarıtış, 2003; Aktaran: Çakmak, 2011b).

İstenmeyen, hatalı, yanlış veya disiplin sorunları olarak da adlandırılan, sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışları olarak nitelendirilen davranışlar şöyledir: Sınıf içinde bir şeyler yemek, sakız çiğnemek, gürültü yapmak, başkasının eşyasını izinsiz almak, kopya çekmek, okuldan kaçmak, sınıf ve okul kurallarına uymamak, sırası gelmeden konuşmak, şarkı söylemek, mırıldanmak, başkalarının sözünü kesmek, bağırarak konuşarak başkalarını rahatsız etmek, ödev yapmamak, okula veya sınıfa geç gelmek, arkadaşının eşyasına zarar vermek, arkadaşlarına sataşmak, arkadaşlarına sözel ve fiziksel şiddet uygulamak, kıyafetlerinde ve ödevlerinde düzensizlik, izin almadan ayağa kalkmak, sınıf içinde gezinmek, sınıf eşyalarına zarar vermek, sürekli mazeretler ileri sürmek, dikkat çekmeye çalışmak, okul yönetmeliklerine uymamak, kılık kıyafetine özen göstermemek, hırsızlık, sigara içmek, kumar oynamak (Ercan, 2011).

İstenmeyen davranışların en yaygın üç nedeni: sıkılmak, öğretmen tarafından verilen bir işi yapmak için kendini yetersiz hissetmek ve ara vermeden bir iş için çok uzun süre çaba harcamak olarak sıralanabilir (Çakmak, 2011b).

Öğretmenin kişisel özellikleri özgüven eksikliği, özel sorunları da sınıf içinde disiplin problemlerine yol açabilir. Örneğin öğretmenin mesleğini sevmemesi, çocukları sevmemesi, aile içi yaşadığı problemler, mesleki tükenmişlik, boşanma vb.

Öğretmenin istenmeyen davranışları sınıflandırırken belli ölçütleri kullanması gerekir. İstenmeyen davranışlar sınıflandırılırken dört temel ölçüt kullanılabilir:

1. İstenmeyen davranış. O davranışı gösteren öğrencinin ya da sınıf arkadaşlarının öğrenmesini kesmesi. İstenmeyen davranışın dersi izlemeyi engellemesi.
2. Anti sosyal davranışlar. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişime ve etkileşime zarar verirler. Örneğin anti sosyal davranış gösteren bir öğrencinin arkadaşının kişisel eşyasını alması.
3. Zarar verebilen davranışlar. Öğrencilerin güvenliği açısından riskli olan davranışlardır. Örneğin öğrencinin sandalyeyi sallayarak geriye eğilmesi
4. Sonuçları açısından zararlı olan, okul ya da kişisel eşyalara zarar veren davranışlar. Örneğin sınıfın penceresini kırma (Çelik, 2012).

İstenmeyen davranışlara karşı doğru yaklaşımlar problemlerin çözülmesini sağlar. Yanlış yaklaşımlar ise problemleri büyütür. Yeni disiplin sorunlarının oluşmasına neden olur.

İstenmeyen öğrenci davranışlarının sonuçları öğretmen tarafından önceden planlanmalıdır. Bu sonuçların öğrencilerle paylaşılması sonradan öğrenci şikâyetlerini azaltması yönünde yararlıdır. Öğrenciye istenmeyen davranışlarını değiştirmedeği takdirde sonuçlarına katlanması gerektiği ve bunun kendi tercihi olduğu açıklanmalıdır (Ertem, 2011).

Olumsuz davranış gösteren öğrencilerle iletişim kurarken aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi gerekir:

1. Öğretmen, öğrenci olumsuz davranışı gösterdiği zaman iletişime geçmelidir. İletişim kurmada gecikildiğinde olayın büyümesine yol açabilir.
2. Öğretmen sorunu ilk önce öğrenciyle konuşmalıdır.
3. Öğretmen, öğrenciyle nazik bir şekilde konuşmalıdır.
4. Öğrenci ile konuşurken gönderilen iletinin daha etkili olması için sürekli göz teması kurmalıdır.
5. Öğrenci ile konuşurken olumsuz davranışa odaklanmalı, kişiliğiyle ilgili iletiler göndermemelidir.

6. Öğrenci ile konuşurken sen iletişi yerine ben iletişi kullanılmalıdır. “Neden beni dinlemiyorsun?” yerine “Konuşman beni rahatsız ediyor.” gibi (Erden, 2008).

Öğrencilerin istenmeyen davranışları karşısında yapılabilecek karşı tepkiler şöyle belirlenebilir. Yanlış davranışların kimilerini görmezden gelmek, göz teması kurmak, kışkırtan davranışları bilmezden gelmek, ona doğru yaklaşmak, uyarmak, azarlamak, yerini değiştirmek, gülümsemek, sözü değiştirmek, ara vermek, konuşmak, hak ve ayrıcalıktan yoksun bırakmak, sınıfta alıkoymak, istediğini yapmamak, ailesi ile görüşmek, anlaşma yapmak, fiziksel olmayan ceza vermek (Özdemir, 2011a).

### **2.12.1. İstenmeyen öğrenci davranışlarını giderme yolları**

İstenmeyen davranışlar ortaya çıktığı zaman öğretmenin sınıf ortamında bunu hemen fark etmesi ve giderme yollarına başvurması gerekir. İstenmeyen davranışların nedenlerindeki farklılıklar onların durdurulması ve ortadan kaldırılmasında da farklı tepkilere neden olur. Bu süreçte önemli olan öğretmenin alternatifler içinde en uygun stratejiyi hızlı ve doğru bir biçimde uygulayabilmesidir (Yılmaz, 2008a).

#### **2.12.1.1. Sözel olmayan tepkiler**

##### **Görmezden gelmek (umursamamak)**

Sorun davranış başka sorunlara kaynaklık etmiyorsa veya yanlışlıkla yapılmışsa görmezden gelinebilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta sorun davranışın göz ardı edilerek sönmesini sağlamaktır. Öğrenci aksi takdirde bunu ödül olarak algılayabilir. Öğretmen davranışı fark ettiğini ve davranışı onaylamadığını jest ve mimikleriyle belli etmelidir (Akçadağ, 2005).

Öğretmen olumsuz davranışların tümüne müdahale etmemelidir. Böylece öğretmen hem öğrenciyi grubun önünde rencide etmemiş olur, hem de sınıf faaliyetlerinin kesintiye uğramasını engellemiş olur (Öztürk, 2012).

Göz ardı etme şu durumlarda yararlıdır:

1. Davranışın ciddi etkileri olmadığı zamanlarda,
2. Dersin gidişatı ve derse katılım bozulmadığı durumlarda,
3. Sorun davranışın diğer öğrenciler tarafından devam etme durumu olmadığı,
4. Sorun davranış ders boyunca birkaç kez tekrarlanmadığında (Akçadağ, 2005).

### **Göz teması kurmak**

Öğretmen istenmeyen davranışla karşılaştığı zaman öğrenci ile göz teması kurarak öğrencinin yaptığı olumsuz davranışı fark ettiğini ve bu davranışı onaylamadığını gösterir. Bazen öğrencinin yapmış olduğu davranışı sadece öğretmen görür ve sınıftaki öğrencilerin bu davranışı fark etmesine engel olmak için göz teması kurabilir (Korkmaz, 2007).

Göz işaretlerinin belli anlamları vardır. Örneğin göz kırpmak, “yaptığının farkındayım”, hafif eğilen bir baş işaretiyle desteklenirse “devam et”, göz kapaklarının yukarı kaldırılması “lütfen yapma, onaylamıyorum” anlamlarına gelir. Göz temasından sonra öğrenciye dönüt vermek, davranışı hakkında bilgi vermek gerekir (Barker, 1982; Lemlech, 1988; Stevenson, 1991; Aktaran: Başar, 2010).

### **İşaret vermek**

Öğretmenler tarafından sıkça kullanılır. Öğretmenin dersi bölmeden mimik ve işaretleriyle öğrenciyi uyarması, sorun davranışın önlenmeye çalışılmasıdır. Burada önemli olan öğretmenin yaptığı işaret ve mimiklerin öğrenciler tarafından anlaşılmasıdır (Akçadağ, 2005).

Örneğin avuç içinin açık bir şekilde öğrenciye gösterilmesi “dur”, parmak dudakta “sus, sessiz ol”, parmaklarla ses çıkarmak “dikkat et”, başparmağın yukarı kaldırılması “tamam, çok iyi” anlamına gelir (Tertemiz, 2011).

### **Fiziksel yakınlık**

Öğretmen öğrenciyle göz teması kurmadığında dersi sürdürerek öğrenciye yaklaşmalı, olayın farkında olduğunu hissettirmelidir. Bu yakınlığı göz teması izlemelidir (Tierno, 1991; Aktaran: Başar, 2010).

Fiziki yakınlık, sözel olmayan mesajlarla birlikte kullanıldığı zaman, öğretimi kesintiye uğratmaz, istenmeyen davranışı durdurur. Öğrenci uygun davranışı gösterene kadar, öğretmen fiziki yakınlığına devam etmelidir (Çelik, 2012).

### **Dokunmak**

Olumsuz davranışı öğretmenin öğrenciye yaklaşması durduramadıysa, öğretmen öğrencisinin yanına gider, ona dokunarak onu uyarır. Ancak bu dokunmayı hafif bir

biçimde yapmalıdır. Öğrencinin kolu ve sırtı dokunmak için uygun bölgelerdir (Erden, 2008).

### **Öğrenciye not yazmak**

Yazılı iletişim kurmak bazı öğrencilerle sözlü iletişim kurmaktan daha kolaydır. Öğretmen olumsuz bir davranış gösteren öğrenciye kısa bir not bırakır. Bu not sadece öğrencinin görebileceği bir yere konulmalıdır. Öğretmen bu nota öğrencinin yaptığı olumsuz davranışın ne olduğunu, davranışın kendisine, arkadaşlarına ve öğretmenine nasıl zarar verdiğini ve doğru davranışın ne olduğunu yazar. Böylece öğrenci hatalı davranışının üzerinde düşünür, kendi kendine sorunu fark etmesini sağlar (Erden, 2008).

### **Sessiz kalmak**

Sınıfın birkaç yerinde istenmeyen davranış oluşuyorsa bunların hepsini önlemek için öğretmen dersin akışı esnasında aniden susar, sessiz kalır. Sınıfın birkaç noktası ile göz teması kurmak, fiziksel olarak yakın olmak veya dokunmak mümkün değildir. Birkaç saniye sessiz kalan öğretmen istenmeyen davranışlar sona erdikten sonra derse devam eder. Dersin akışını bozmadığı için ve olumsuz davranışları sona erdirerek tüm sınıfın dikkatini derse topladığı için etkili bir yöntemdir (Öztürk, 2012).

## **2.12.1.2. Sözel tepkiler**

### **Soru sormak**

Derste öğrencinin dikkatini çekme yöntemlerinden biri de öğrenciye soru sorma ve sorulan soruya cevap istemektir. Bu yöntem istenmeyen davranışı vurgulamaz. Öğrenciyi direkt derse dönmeye zorlar. Soru sorma yönteminde sorular öğrencinin cevap verebileceği şekilde sorulmalıdır. Aksi durumda öğrenci sıkıntıya girer ve öğrencinin olumsuz tutum sergilemesine neden olabilir. Cevap vermekte zorlanan öğrenciye ipucu vererek cevap vermesi sağlanabilir (Öztürk, 2012).

Öğretmen öğrencinin yaptığı davranışla ilgili soru sorar. Böylece tüm sınıfın istenmeyen davranıştan haberi olur. Öğrencinin yapmış olduğu davranışın yanlış bir davranış olduğu tüm sınıf tarafından bilinerek tekrar edilmesi önlenir (Korkmaz, 2007).

### **Arkadaşının olumlu davranışını pekiştirme**

Öğrenciler bazen bilmedikleri için olumsuz davranış sergileyebilirler. Böyle bir durumda istenmeyen davranışı yapan öğrenciyi uyarmak yerine sınıfta doğru davranışlar sergileyen öğrencilerin örnek gösterilmesi, öğrencinin model alma yoluyla davranışı öğrenmesine yardımcı olabilir (Erden, 2008).

Burada öğrencinin olumsuz davranışı yerine olumlu davranışı vurgulanır. Bir öğrenci ders esnasında sürekli ayağa kalktığında öğrenciyi uyarmak yerine, öğrencinin izin alarak ayağa kalktığında izin alma davranışının övülmesi durumudur. Böylece öğrencinin olumlu davranışı ödüllendirilmiş olur. Öğrenci böylece olumlu davrandığında da öğretmenin ilgisini çektiğini görür, davranışı pekişir (Arı, 2008).

### **Doğru davranışı göstermek**

İstenmeyen davranış sergileyen öğrenciyi doğru olan davranış ve bu davranışın olumlu sonuçları anlatılır. Bu tür tepki uzun süre kullanılırsa öğrenciler uygun davranışların olumlu sonuç verdiğini anlarlar (Erden, 2008).

Örneğin, öğretmen derste yere veya sırasının gözüne çöp atan bir öğrencinin çöplerini alıp çöp kutusuna atar.

### **Ben iletisi kullanmak**

Sorun yaratan bir durumun öğretmen, öğrenci ve sınıf üzerindeki etkisini açıklayarak, sorunun dayandığı duyguları tanımlar. Ben iletisi kullanırken yargılayıcı bir dil kullanılmamaya dikkat edilmelidir. Ben iletisinin öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi için: Sorun davranışı tanımlamak, davranışın sonuçlarını açıklamak ve davranışın sonunda ne hissedildiğini söylemek gerekir (Çelik, 2012).

Ben dilinin kullanılması öğrencilerin duygularının ve davranışlarının sorumluluğunu almalarını sağlar (Levin ve Nolan, 2000; Aktaran: Kısaç, 2012). Örneğin sürekli derse geç kalan bir öğrenciyi “Yine geç kaldın.” dediğimizde öğrenci savunmaya geçer. “Ben derse başladıktan sonra senin derse gelmen beni rahatsız ediyor, dikkatim dağılıyor” dediğimizde öğrenci öğretmen üzerindeki etkisini görür, öğretmenin rahatsızlığının nedenini anlar (Jones ve Jones, 2001; Aktaran: Kısaç, 2012).



### **İsmiyle uyarmak**

Öğretmenin bir faaliyetle veya öğrenciyle ilgilendiği durumlarda, kendisinden uzak öğrencilerin öğretmenin gözetiminden uzaklaştıkları düşüncesiyle istenmeyen davranışlara girmeleri durumunda, öğretmenin durumunu değiştirmeden sözlü olarak uyarması. “Benim hangi konumda olduğum önemli değil, sınıftaki bütün faaliyetlerin farkındayım, şu anda istenmeyen bir davranışta bulunuyorsun, bu davranışını hemen durdurmanı istiyorum. “ mesajını vermesidir. Bu uyarıyı yaparken öğretmen sadece uyarıyla yetinmelidir. Konumunu değiştirdiği takdirde dikkatler istenmeyen davranışlara yönelecektir (Öztürk, 2012).

### **Kuralları hatırlatmak**

Öğrencinin problem davranışında, öğretmen söz konusu davranışın istenmeyen bir davranış olduğunu ve sınıfın düzenini bozduğunu söylemelidir. Bu davranışın sınıfta bulunan diğer öğrencilerde yarattığı olumsuzlukları açıklamalı, uygun davranışın ne olduğunu vurgulamalıdır. Ardından bu davranışın sınıf kuralları listesindeki ya da sınıf sözleşmesindeki hangi maddeye aykırı olduğunu belirtmelidir (Yıldız, 2013).

#### **2.12.1.3. Durumun değiştirilmesi**

##### **Fiziksel müdahale (Öğrenciyi yalnız bırakmak veya yerini değiştirmek)**

Öğrenci bulunduğu yerde sorun yaratıyorsa, öğretmenin dikkatini dağıtıyor, arkadaşlarının öğrenmesini engelliyorsa geçici olarak yeri değiştirilebilir (Kıran, 2005).

Öğretmen ders dışı etkinliklerde bulunan öğrencilerle göz teması kurarak uyarmalı ve bu öğrencileri dersin yapıldığı alan dışında sınıfın uzak bir köşesine yerleştirmelidir. Sınıftaki mevcut alan yeterli değilse okulun disiplin politikasının uygun olduğu durumlarda öğrenci sınıf dışına çıkarılabilir (Çelik, 2012).

##### **Öğrenci ile konuşmak**

Konuşma ders içinde olabileceği gibi ders dışında da olabilir. Diğer öğrencilerin davranışlarını değiştirebilecek konular ders içinde de konuşulabilir. Konu kişileştirilmeden el alınmalı, istenmeyen davranış konuşulmalı, yapılması ve yapılmaması gerekenler açıklanıp örneklenmelidir (Kounin, 1970; Aktaran: Başar, 2010).

Sınıf içinde tartışmak, sınıfı gergin hale getirebileceği gibi, diğer öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilenmelerine de neden olabilir. Bu durumda öğretmen öğrenci ile sınıf dışında konuşabilir. Öğretmen, öğrenciyi suçlamadan öğrenciye yardım etmeye çalıştığını, problemin ne olduğunu bilmeden yardımcı olamayacağını söylemelidir (Öztürk, 2012).

### **Derste değişiklik yapmak**

Öğrenciler çeşitli sebeplerle zaman zaman dersten sıkılıp, istenmeyen davranışta bulunabilirler. Öğretmen böyle bir durumda dikkat çekici, ilginç bir aktivite, küçük bir yoklama yapabilir. Konunun adımlarında değişikliğe gidebilir. Öğretmenin hızlı düşünmesi ve yaratıcılığı çok önemlidir (Akçadağ, 2004).

Öğretmen derse kısa bir ara verebilir ya da düz anlatım yoluyla anlatılan dersi soru cevap yöntemiyle anlatılabilir. Öğretmen susarak ya da soru sorarak da değişiklik yapabilir (Erdoğan, 2011).

### **Bozucu objenin ortamdaki kaldırılması**

Öğrenciler derste sıkıldıklarında başka objelerle uğraşırlar. Öğrencini derste çantasıyla, kalemiyle, cep telefonu ile ilgilenmesi buna örnektir. Bu durumda en etkili yol objenin öğrencinin elinden alınmasıdır. Öğrencinin yanına gidilerek, alçak sesle obje istenmelidir. Öğrencinin objeyi ne zaman nereden alınacağı söylenmelidir. Aksi durumda öğrenci dersi objeyi nasıl alacağını düşünerek geçirir (Erden, 2008).

### **Sorumluluk vermek**

Derste anlatılan konu öğrencinin işine yaramayan, ona ilginç gelmeyen bir konu ise öğrenciler istenmeyen davranışlara yönelebilir. Böyle bir durumda öğrenciye başka bir iş verilebilir. Bu durumda öğrenci iyi tanınmalıdır. Öğrenciye araç getirip götürme, özet çıkarma, kayıt tutma, rapor yazma, sırası geleni duyurma, kura çekirme gibi görevler verilebilir. Öğrenci işe yöneltilerek istenmeyen davranışı yapması engellenebilir (Başar, 2010).

### **Okul yönetimi, rehberlik servisi ve aile ile iletişim kurmak**

Sınıf içinde öğretmen zor durumda kaldığında, sorun aile ya da okuldan kaynaklandığında, öğretmen aileden veya okul yönetiminden yardım alabilir. Öğretmen bazı konularda ailenin ve okulun desteğine gerek duyabilir. Öğretmen

öğrencinin yanlış davranışının gelişimini izlemeli, değişimlerden aileyi veya okulu haberdar etmelidir. Öğretmen aile ile görüşürken amaçlarını ve süreci belirlemelidir. Öğretmen aileye öğrenci hakkında sadece kötü değil iyi haberler de vermelidir. Ailenin öğrenci ile ilgili görüşlerine de başvurulmalıdır (Haigh, 1990; Aktaran: Başar, 2010).

Rahatsız eden durum ciddi boyutlara vardığına, bütün çözüm yolları denendiği halde herhangi bir ilerleme kaydedilememişse son olarak durumdan okul yönetimi haberdar edilir ve okul disiplin kurallarının işletilmesi önerilir. Öğrencilere okul disiplin kurallarının gerektiği zaman kararlılıkla uygulanabileceği gösterilmelidir (Öztürk, 2012).

Sınıf yönetiminde istenmeyen davranışların önlenmesinde en önemli durumlardan biri de istenmeyen davranışları önleyici kurallar oluşturmaktır (Çakmak, 2011b).

### **2.13. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Konusunda Karşılaştıkları Sorunlar**

Sınıf yönetiminde başarılı olmak isteyen öğretmenler sınıf ortamında karşılaşılabileceği olaylarla nasıl başa çıkabileceği ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Mesleki deneyimi olan öğretmenler bu yeterliğe ulaşmışken, yeni mesleğe başlayan öğretmenler pratik olarak bu yeterliğe sahip olmayabilirler (Erol, Özyayın ve Koç, 2010).

Sınıf ortamını, öğrencilerin yaşları, bilişsel ve duygusal zekâları, akademik yeterlilikleri akademik amaçları, ilgileri, yetenekleri, içinden geldikleri çevre ve aile ortamı gibi birçok değişken etkiler. Öğretmen, farklı özellikleri ve ihtiyaçları olan bu öğrencilerin hepsine hitap etmek zorundadır. Öğretmen ortak bir program ve içeriğe bağlı bir biçimde grupla gerçekleştirilen öğrenme sürecini yönetmek durumunda ise de söz konusu grup homojen bir grup değildir. Sınıflarda farklı özellikte başarısız, hiperaktif, dikkatini toplayamayan, zihinsel engelli, görme ya da işitme yetersizliğine veya üstün zekâyâ sahip öğrenciler bulunabilir (Özabacı, 2011).

Sınıf yönetiminde öğrencilerin ihtiyaçları olduğu gibi öğretmenlerin de sınıftaki öğrencilerden beklentileri vardır. Bu beklentiler öğrenciye, öğretmene, okula ve topluma göre değişebilmesine rağmen, genel öğretmen beklentileri; başkalarını dinleme, saygılı bir ses tonu kullanarak başkaları ile konuşma, temel saygı ve dostluk gösterme, olumlu çalışma tutumlarına sahip olma, çatışmaları çözme, zorbalık olmaksızın başkaları ile ilişki kurma gibi unsurları içermektedir. Bu beklentiler

öğrenciler tarafından karşılanmadığında da sınıf yönetimi güçleşmektedir (Ercan, 2011).

Sınıf içinde öğretmenlere büyük güçlük yaratan, öğrenmeyi olumsuz olarak etkileyen en önemli nedenlerden biri istenmeyen davranışlardır. Öğrencinin bir ders süresi içinde yüzde 50-60 oranında konuşması, bir günlük ders süresi içinde 30-40 kez sırasından kalkması, 5-10 defa küfür etmesi istenmeyen davranışlardır (Özdemir, 2011a).

Davranış bilimcilere göre öğretmenlerin sınıf içinde şikâyet ettikleri öğrenci davranışları şunlardır:

1. Saldırı: Öğrencinin, öğretmene veya arkadaşlarına fiziksel veya sözlü olarak saldırıda bulunması.
2. Ahlıksızlık: Kopya çekmek, yalan söylemek, iftira atmak ve hırsızlık.
3. Otoriteye karşı gelme: Söz verilmeden konuşma, Öğretmenlere itiraz etme.
4. Sınıf içi saygısızlıklar: Yüksek sesle konuşma, sınıfta dolaşma, tuhaf davranışlarda bulunma, diğer öğrencileri rahatsız etme, sınıfa veya eşyalara zarar verme.
5. Zamanı boşa geçirme: Verilen görevi yerine getirmeme, dersle ilgilenmeme, dersle ilgisi olmayan şeylerle meşgul olma (Ercan, 2011).

Sınıf içinde öğrenciler arasındaki etkileşim sonucu bir grup öğrencinin birleşmesiyle de olumsuz durumlar oluşabilir. Grup olarak oluşan sorunlar şunlardır:

1. Çatışma ve davranış standartlarına uymama: Dersten toplu olarak kaçma, öğretmenin verdiği ödevleri grup olarak yapmama
2. Gösterilen olumsuz bir davranışı sınıfça onaylamama: Sınıfta komiklik yapan öğrenciye gülme ve onun davranışına katılma.
3. Sınıf bütünlüğünü bozma: Sınıfça alınan karara karşı koyma.
4. Sınıftaki bir öğrenciye topluca tepkide bulunma: Hoşlanmadıkları bir öğrenciye tavır alma.
5. Çevredeki değişikliklere uyum sağlamama: Sınav tarihine grup olarak karşı çıkma (Erden, 2008).

Sınıf içinde gürültü öğretmenin en sık yaşadığı sorunlardan biridir. Gürültü hem öğretmeni hem de öğrencileri olumsuz etkiler.

Başkalarının sözünü kesmek, sorulmadan fikrini söylemek, izin almadan söze girmek, şarkı söylemek veya mırıldanmak, sıraya, kapıya ya da duvara vurmak, sandalyeyi veya sırayı sürtmek, izin almadan yerinden kalkmak, sıraya oturmamak öğrencilerin olduğu kadar öğretmenin de dikkatini dağıtır (Ercan, 2011).

Öğrencinin öğretmenle çatışmaya girmesi özellikle ergenlik döneminde öğretmenin en sık karşılaştığı problemlerdendir. Çatışma gereksiz sorular sorma yoluyla öğretmeni zor duruma düşürme düşüncesinden, sözlü sataşmalara hatta fiziksel güç kullanma durumuna kadar giden bir süreçte meydana gelebilir (Öztürk, 2012).

Öğretmenin sınıf içinde yaşadığı zorluklardan biri de sınıfın büyük olması yani öğrenci sayısının fazla olmasıdır. Öğrenci sayısının kalabalık olması sınıf içinde çatışmalara yol açabilir (Erdoğan, 2008).

Kalabalık sınıflarda öğretmenler kontrolü sağlamak için daha fazla çaba gösterirler. Dersin verimi düşer. Öğretmen daha baskıcı, daha kuralcı davranmak zorunda kalır.

Öğrencinin öğretmenden sonra derse girmesi öğrencinin ve öğretmenin dikkatini dağıtır, tekrar derse dönünceye kadar belirli bir zaman diliminin verimsiz geçmesine neden olur. Bunun sıklıkla tekrar etmesi sınıf içinde disiplin problemlerine yol açar. Öğrenci, istediği gibi davranabileceği imajını vererek kendi üstünlüğünü kabul ettirme düşüncesinin etkin olduğunu ortaya koyabilir (Öztürk, 2012).

## **2.14. İlgili Çalışmalar**

Bu bölümde sınıf yönetimi konusunda yapılmış çalışmalar hakkında özet bilgiler verilecektir.

Terzi (2001), “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” isimli araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerini belirlemiş ve bu görüşlerin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. 953 öğretmene veri toplama aracı olarak “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi” uygulamıştır. Sonuç olarak sınıf yönetim anlayışlarının cinsiyete göre değişmediği, otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışı

hakkındaki görüşlerinde yaş değişkenine göre anlamlı fark olduğu görmüştür. Öğretmenlerin ilgisiz yönetim anlayışı hakkındaki görüşleri mezun oldukları okul ve mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Kaliska (2002), “A Comprehensive Study Identifying The Most Effective Classroom Management Techniques And Practices” isimli tez çalışmasında sınıf yönetim yaklaşımlarını incelemiştir. Sınıf yönetim yaklaşımlarını Burrhus Fredrick Skinner, William Glasser, Jacob Kounin, Abraham Maslow ve diğerleri olmak üzere beş başlık halinde incelemiştir. Kaliska araştırmasında öğretmenlere öğrencilerinizi tanıyın, samimi olun, yargılamadan dinleyin, model olun, sınıf kurallarını olumlu şekilde oluşturun, verimli öğrenme ortamı sunun gibi önerilerde bulunmuştur.

Kohen (2006), “Etkili Sınıf Yönetimi İçin Uygun Sınıf Ortamının Yaratılmasında Öğrenci ve Öğretmen Beklentileri” isimli çalışmasında sınıf yönetiminin öğrenciler ve öğrenciler açısından değerlendirilmesini, demografik özelliklerin sınıf yönetimde etkili olup olmadığının öğrenciler ve öğretmenler tarafından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Boğaziçi, Bilgi ve Maltepe Üniversitelerinde okuyan 41 hazırlık öğrencisi ve 40 hazırlık öğretim görevlisine anket uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenin ve öğrencilerin demografik özelliklerinin sınıf yönetimde etkisi olmadığı, öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf yönetimi performansından çoğunlukla memnun oldukları gözlemiştir.

Burç (2006), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri Hatay İli Örneği” isimli yüksek lisans tezinde 21 müfettiş, 28 yönetici, 126 öğretmen ve 400 öğrenci üzerinde anket uygulaması yapmıştır. Öğrenci görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşılık okudukları sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptamıştır. Buna göre, 4. sınıfta okuyan öğrenciler öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki yeterliliklerini 5. sınıfta okuyan öğrencilere göre daha olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Arıkan (2006), “Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri ile Okulda Dayak Uygulamaları Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinde 215 öğrenci ve 19 öğretmene ölçme aracı olarak tutum ölçeği, öğretmen anketi ve öğrenci anketi uygulamıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arttıkça bedensel ceza verme durumlarının azaldığı, sınıf yönetim becerileri azaldıkça bedensel ceza verme durumlarının arttığı görülmüştür.

Martin, Yin ve Mayall (2006), “Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do These Variables Impact Teachers’ Attitudes and Beliefs Toward Classroom Management Style?” isimli araştırmaya 163 kişi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha müdahaleci oldukları görülmüştür.

İlgar (2007), “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmada geliştirdiği sınıf yönetimi becerileri ölçeği ve kişisel bilgi formunu ilköğretimde görev yapan 766 öğretmene uygulamıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile görev yaptıkları okul, cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki deneyim, branş, en son mezun oldukları okul, sınıf yönetimiyle ilgili kurs ve seminerlere katılma, sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuma, görev yapılan okulda tekli-ikili öğretim ve sınıf mevcudu gibi değişkenler arasında ilişkiler bulmuş, ancak öğretmenlerin formasyon belgesine sahip olmaları ile formasyon derslerini alma süreleri açısından ilişki bulamamıştır. Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerinde yetersiz ve yeterli gördükleri beceriler belirlenmiştir.

Başarı (2007), “Sınıf İçi İletişim Aksaklıklarına Yönelik Öğretmen – Öğrenci Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinde 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenleri ile iletişim engellerini incelemiştir. Başarı araştırmasını betimsel modelde yapmış, 472 öğrenci, 120 öğretmene “Öğretmen Öğrenci İletişim Engelleri” anketi uygulamıştır. Öğrenciler öğretmenlerinin ders esnasında öğrencilere davranışlarıyla ilgili eleştiri ve uyarılarda bulunma, öğretmen öğrenci arasındaki fiziksel mesafeye dikkat etme, başarısız öğrencilerin ön sırada oturması gerektiğine inanma, sınıfın tamamı yerine olumsuz davranışlar gösteren öğrencilerle ilgilenme konusunda her zaman iletişim aksaklığı yaşandığı, öğretmen öğrencilerin beden diliyle verdikleri mesajları dikkate alma, sınıf içi iletişimde mesajların içeriğine duygu ve değerlerini de katarak iletme konusunda ise ara sıra iletişim aksaklığı yaşandığı saptanmıştır. Öğrenci görüşlerine göre cinsiyete ilişkin anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bilgiç (2007), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğretim İhtiyaçları Duyduğu Dersteki Uygulanan Sınıf Yönetim Algılarının Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde 287 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine “Öğrenim İhtiyacı Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğretim ihtiyacı duydukları dersin ve öğretmenin sınıf yönetimi algısının tüm alt

boyutlarda ve madde toplamları için kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında fark saptanmamıştır.

Taflan (2007), “Öğretmen Görüşleri ve Öğrenci Algısıyla Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Değerlendirilmesi” yüksek lisans tezinde 150 ilköğretim öğretmeni ve 282 ilköğretim öğrencisine anket uygulamıştır. Öğrencilerdeki cinsiyet değişkeninin, sınıf yönetimi stratejilerini algılamaları bakımından bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmıştır. 10–11 yaş grubu öğrencilerinin sınıf yönetimi stratejilerini hem 12 hem de 13 yaş öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha olumlu algıladığı sonucuna varılmıştır.

Ayçiçek (2007), “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Uyguladıkları Sınıf Yönetimindeki Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Değerlendirilmesi” isimli tezinde 753 ortaöğretim öğrencisine etkili sınıf yönetimi ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda ortaöğretim öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerinden “ders zamanını etkinliklere göre planlama”, “istenmeyen davranışı ortaya çıkmadan önleme”, “sınıfta demokratik bir ortam oluşturma”, “derse motive etme”, “derste göz iletişimi kurma”, “beden dilini etkili kullanma”, “sözel dili etkili kullanma” davranışlarını öğrencilerin önemsemesine karşın öğretmenlerinin çok fazla sergilemedikleri saptanmıştır. “Öğrenciye adıyla seslenme” davranışını öğrencilerin önemseme düzeyleri ile öğretmenlerinin bu davranışı sergileme düzeyleri arasında fark saptanmıştır. “Derse hazırlıklı girme” davranışını öğrencilerin önemsemesine karşın öğretmenlerinin genellikle derse hazırlıklı geldikleri saptanmıştır.

Coşkun (2008), “İlköğretim Okulları I. Kademe 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileriyle Karşılaştıkları İletişim Sorunları” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarının I. kademesinde 4. ve 5. sınıf okutan 88 öğretmene ve 4. ve 5. sınıfta okuyan 262 öğrenciye anket uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin dikkatini derse çekme açısından öğretmenlerin cinsiyetlerine ve yaşına göre farklılıklar olduğu, öğretmenlerin medeni durumlarına göre evli olan öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin dikkatini derse çekme ve sınıf içinde disiplini yeterince sağlama konusunda bekâr öğretmenlere göre daha başarılı oldukları, bayan öğretmenlerin sınıfta erkek öğretmenlere göre öğrencilere daha çok ismiyle hitap etmekte oldukları tespit edilmiştir.

Çubukçu ve Girmen (2008), “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri” isimli araştırmada Eskişehir ilindeki 305 öğretmene sınıf yönetimi



becerilerini değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin etkinlikleri planlama ve yönetebilme konusunda kendilerini yeterli görmedikleri, konu alan bilgisine sahip olma ve sınıfta olumlu iklim oluşturma konusunda ise kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2009), “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli araştırmasını İstanbul ili Üsküdar merkez ilçede bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 208 yöneticiye, 1020 sınıf öğretmenine ve bu okulların 4.ve 5. sınıflarında okuyan 10720 öğrenciye uygulamıştır. Sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerinin algılarının öğrenci, yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı, öğrenci, yönetici ve öğretmenlerin algıları arasında bir uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmenlerini daha yeterli algıladıkları tespit edilmiştir.

İpek ve Terzi (2010), “İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi: Van İli Örneği” isimli araştırmaya 420 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen öğrenci ilişkilerinde cinsiyete göre fark bulunamamış, kıdem, sınıf ve branşa göre ise farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi ve okul içi ilişkilerde kendilerini yeterli gördükleri, okul dışı ilişkilerde ise bazen seçeneğinin çoğunlukta olduğu görülmüştür.

Demirtaş ve Kahveci (2010), “Öğrenci Algılarına Göre 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri” isimli çalışmada 415 öğrenciye öğretmenin sınıf yönetimi yeterlilikleri ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin kendi sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerini algılama düzeylerinin çok yüksek olduğu görülmüştür. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, 4. sınıflar 5. sınıflara göre öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerini daha yüksek düzeyde olduğunu söylemişlerdir.

Buğday (2010), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Konusundaki Düşünce ve Tutumları” isimli yüksek lisans tezinde öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki düşünce ve tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 1130 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, tehdit, korku ve cezaya dayalı

yaptırımların az da olsa kullanıldığı, öğretmenlerin demografik tutumlarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hayva (2010), “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Olumsuz Davranış Göstermelerindeki Rolünün İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde Osmaniye ili merkez ilçesinde okuyan 1400 ilköğretim 4. 5. Sınıf öğrencisine 22 maddelik bir anket uygulamıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin olumsuz davranış göstermelerindeki rolüne yönelik öğrenci görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin olumsuz davranış göstermelerindeki rolüne yönelik öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları okul türüne, mesleki kademelerine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özcan (2012), “Sınıf Başkanları Gözüyle Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında ilköğretim okullarında okuyan sınıf başkanlarının görüşlerini belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla 4 açık uçlu sorudan oluşan yazılı görüşme formunu kullanılmıştır. Çalışmada öğrenciler öğretmenlerin en gerekli özelliklerinin dersin işlenişi ve öğrenciye değer verme olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler öğretmenlerinin hazırlık yaparak derse gelmelerini, daha fazla soru çözdürmelerini, beklemektedir. Öğrenciler eğitim-öğretim sürecine ailelerinin de dâhil edilmesini istemektedir.

Gündüz ve Can (2013), “Öğrenci Görüşlerine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyuma Düzeyleri” isimli çalışmalarında tarama modelini kullanmışlardır. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında eğitim öğretim gören 586 öğrenciye uygulamışlardır. Öğrenci görüşlerine öğretmenlerden sınıf yönetimi ilkelerine çoğunlukla uymaları beklenirken, bu ilkelere orta düzeyde uydukları görülmüştür. Öğrenci görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunurken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Yüksek (2013), öğretmen, öğretmen adayı ve gözlemci görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)” isimli araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 543 sınıf öğretmeni oluşturmuş, 151 öğretmene anket geliştirildikten sonra ön

uygulama yapılmış, 392 öğretmene ise esas uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinin öğretmen görüşlerine ve gözlem sonucuna göre “her zaman” düzeyinde olduğu, öğretmen adaylarının görüşlerine göre ise “ara sıra” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bayraktar ve Doğan (2014), “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenleri İle Arasındaki İletişimin Değerlendirilmesi” isimli çalışmalarında 469 beşinci sınıf öğrencisine öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi değerlendirme ölçeği uygulamışlar, bu ölçekten aldıkları puanların genel ortalamalarına göre öğrencilerin öğretmenleriyle aralarındaki iletişimlerin göreceli olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmaya göre kız öğrencilerin öğretmenleri ile iletişim becerileri toplam puanları, erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek çıkmıştır.

Baburşah (2014), “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Eğilimlerinin Belirlenmesi” isimli yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim eğilimlerini belirlemek amacıyla Ankara'nın Mamak ilçesinde görev yapan 420 sınıf öğretmenine 47 maddelik bir anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin cinsiyete, okutulan sınıf düzeyine, meslekteki hizmet süresine, öğrenci mevcuduna, mezun olunan eğitim düzeyine ve program türüne göre “plan program etkinlikleri”, “ilişki düzenlemeleri” ve “sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi” açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Erol (2014), “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri (Manisa İli Sarıgöl, Alaşehir İlçeleri Örneği)” isimli yüksek lisans tezinde Manisa'nın Sarıgöl ve Alaşehir ilçelerinde görev yapan 250 sınıf öğretmeni ve 94 idareciye anket uygulamıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğretmenlerin her konuda kendilerini yöneticilerden daha yeterli buldukları görülmüştür.

Sönmez (2014), “İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Performansları Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezinde Kastamonu ilinde görev yapan 125 sınıf ve 178 branş öğretmeni olmak üzere toplam 303 öğretmene sınıf yönetimi becerileri ölçeği uygulamıştır. Araştırmanın amacı ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi ve performansları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, sınıf yönetimi beceri algıları ile performans algılarının cinsiyet, branş, mesleki kıdem, yaş,

çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarının “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda “iyi”, “öğretmen- öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” alt boyutlarında “çok iyi” düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarının cinsiyete değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüş, brans, yaş, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki görev süresi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Nazlı (2015). “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları, Nedenleri Ve Bu Sorunlarla Baş Etme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi (Bingöl İli Örneği)” adlı araştırmasında Bingöl il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ve bunlarla baş etme yöntemlerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Bingöl ilinde görev yapan 210 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler disiplin sorunlarında en çok kullandıkları yöntemlerin “öğrenci ile göz teması kurarım”, “sorunu anlamaya çalışırım.”, “sorumluluk veririm”, “sınıf dışında öğrenciyle özel konuşurum” olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleriyle ilgili görüşlerinde meslekî kıdem, öğrenim durumu, okutulan sınıf ve sınıf mevcudu değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Şara ve Güney (2015), sınıf ve brans öğretmenlerinin kişilerarası ilişkilerde sahip oldukları iletişim becerini incelemek amacıyla “Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Eşme İlçesi Örneği” isimli inceleme yapmışlardır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanmışlardır. Araştırmayı Uşak ili Eşme ilçesinin merkez ve köylerinde görev yapan 183 sınıf öğretmeni ile yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin davranışsal boyuttaki iletişim becerileri puanları, zihinsel ve duygusal boyuttaki iletişim becerileri puanlarından daha yüksek çıkmıştır. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin duygusal boyuttaki iletişim becerileri puanları ile erkek öğretmenlerin puanları kadın öğretmenlerin lehine farklılık göstermektedir.

Yılmaz ve Aydın (2015), “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmalarını

Hakkâri il merkezinde bulunan 367 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Araştırmanın nicel verilerini Sınıf Yönetim Ölçeği ile nitel verilerini ise görüşme formu ile toplamışlardır. Sonuç olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı düzeylerinin iyi düzeyde olduğu, ilgi düzeylerinin cinsiyet, yaş ve mesleki deneyimlere göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Kulaber (2015) “İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi İstanbul İli. Örneği” isimli yüksek lisans tezinde 301 öğretmene anket uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetim yeterlilikleri cinsiyete, okuttukları sınıf düzeyine ve kıdeme göre değişmektedir. Araştırmanın sonucuna göre: kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sınıf yönetim yeterlilikleri daha yüksektir. 1. sınıf ve ortaokulu okutan öğretmenlerin diğer sınıfları okutan öğretmenlere göre sınıf yönetim yeterlilikleri daha yüksektir. 21 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre sınıf yönetim yeterlilikleri daha yüksektir.



### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma bir araştırmadır. Nicel veriler elde edilmiş, daha sonra nitel verilerle güçlendirilmiştir.

Karma yöntem araştırmalarında araştırmacı araştırmasında hem nicel hem de nitel yöntemleri kullanarak veri toplar, analiz eder, bulguları bütünleştirir ve ileriye dönük tahminlerde bulunur. Farklı yöntemlerle toplanan veriler birbirlerini desteklemek amacıyla kullanılarak sonuçların inandırıcılığı güçlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın nicel bölümü öğretmenlerin sınıf yönetim ilkelerine uyma düzeyini belirlemeye ilişkin verilerin betimlemesine yöneliktir. Araştırmada genel tarama modeli uygulanmıştır.

Bir konu veya olayla ilgili katılımcıların görüşlerinin, ilgilerinin, becerilerinin, yetenek ve tutumlarının belirlendiği büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama modeli denir. Tarama araştırmalarının hedefi geniş kitlelerin görüşlerini, özelliklerini betimlemektir. Tarama araştırmalarının genel amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekip bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk vd., 2015).

Tarama araştırmasında anket tekniği kullanarak sorular cevaplanabilir. Anket aynı soru grubunun çok sayıda bireye, e-posta, telefon yoluyla ya da bizzat kendisine sorulmasıyla oluşur. Cevaplar daha sonra, genellikle, her bir soruyu bir şekilde cevaplayan kişilere ait sıklık dereceleri ve yüzdeler şeklinde, cetvel haline getirilir ve rapor edilir. Oldukça çok bireyden oluşan örneklemelerden elde edilen birçok bilgiyi sunması tarama araştırmasının önemli avantajlarından biridir (Büyüköztürk vd., 2015).

Araştırmanın nitel bölümünde öğretmenlerin sınıf yönetim ilkelerine uyma düzeylerini belirlemek amacıyla görüşme formu hazırlanmıştır.

Araştırmacı tarafından doğal olarak kendiliğinden oluşan olgular bütün karmaşıklığı içinde inceleniyorsa bu araştırma nitel bir araştırmadır (Fraenkel ve Warren, 2000; Aktaran: Topkaya, 2006).

Önceden bilinmeyen birtakım sonuçları, toplanan bilgilerden hareket ederek birbiri ile ilişkilendirerek açıklayan, sosyal olguları buldukları evre içerisinde araştıran ve anlayan bir çalışmadır. Araştırmacı çalışmasında esnektir. Topladığı bilgilere göre araştırma sürecini yeniden şekillendirebilir. Araştırma deseninin oluşmasında ve toplanan bilgilerin analizinde tümevarıma dayalı bir yaklaşım izler (Yıldırım, 1999).

İslamoğlu'na göre nitel araştırma, sosyal olguları bağlı oldukları ve içinde yer aldıkları ortamda doğal görünümleriyle gözlem, görüşme ya da belgeleri değerlendirmek yoluyla bilgi edinmek ve bu bilgileri analiz ederek kuram geliştirmektir (İslamoğlu, 2009; Aktaran: Can, 2012).

Nitel araştırmalarda olguların, olayların ya da davranışların gerçekleştiği doğal ortamda çalışılır. Araştırmacı verilere doğrudan kaynağından ulaşır. Bağlam ve olguların derinlemesine anlaşılmasını sağlayacak detaylı betimlemeler yapılır. Olgu ve davranışların nasıl ve neden gerçekleştiğine odaklanır. Katılımcının anlamasına ve anlamlandırmasına odaklanır. Sentezlenerek elde edilen bilgilerden yola çıkarak ikna edici genellemeler yapılır (Büyüköztürk vd.,2015).

Araştırmanın nitel bölümünde görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler görüşme formlarına yazılmış, görüşme formları incelenerek içerik analizi yapılmıştır.

İnsanların bakış açıları, duyguları, algıları ve bakış açılarını ortaya koyabilmek için kullanılan yönteme görüşme yöntemi denir. Görüşmede sözlü iletişim kullanılır (Yıldırım ve şimşek, 2013).

Görüşme yoluyla bireylerin, tutumlarını, deneyimlerini, düşüncelerini, tepkilerini, yorumlarını, niyetlerini, zihinsel algılarını anlamaya çalışırız (Yıldırım ve şimşek, 2013).

İçerik analizinde belirli kurallara göre kodlamalar yapılarak bazı sözcükler daha küçük kategorilere ayrılarak özetlenir (Büyüköztürk vd., 2015).

İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklayacak kavramlara ulaşmaktır. Birbirine benzer veriler içerik analiziyle belirli tema ve kavramlar yoluyla bir araya



getirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İçerik analiziyle yeni kavramlar keşfedilerek araştırma derinlemesine bir işleme tabi tutulur. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzer verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek, bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Karataş, 2015).

İçerik analizinde toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, ortaya çıkan kavramlara göre düzenlenerek veriyi açıklayan temalar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın nitel analizde toplanan veriler önce kendi içinde bir bütün olacak şekilde isimlendirilmiştir. Yani, verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlamalar yapılmıştır. Birbirine benzer veriler belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Veriler bu temalara göre düzenlenmiş ve tanımlanmıştır.

Nitel analizde açık uçlu sorulara verilen yanıtlar bulguları desteklemek amacıyla aynen verilmiştir. Tanımlamalar ve betimlemeler kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin bakış açıları öğrencilerin kelimeleriyle birlikte rapor edilmiştir.

### 3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan 4 ilköğretim okulunun 5.6.7 ve 8.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmaya 1016 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 488'i (%48) kız, 528'i (%52) erkek öğrencidir.

**Çizelge 3.1:** Nicel Öğrenci Sınıf Bilgileri

Öğrencilerin Okudukları Sınıf	Öğrenci Sayısı
5. Sınıf	146 öğrenci
6. Sınıf	297 öğrenci
7. Sınıf	210 öğrenci
8. Sınıf	363 öğrenci

Çizelge 3.1 incelendiğinde nicel araştırmaya katılan öğrencilerin 146'sının (%14,4) 5. sınıf, 297'sinin (%29,2) 6 sınıf, 210'unun (%20,7) 7. sınıf, 363'ünün (%35,7) 8. sınıf olarak dağıldığı görülmektedir.

**Çizelge 3.2:** Nitel Öğrenci Sınıf Bilgileri

Öğrencilerin Okudukları Sınıf	Öğrenci Sayısı
5. Sınıf	10 öğrenci
6. Sınıf	15 öğrenci
7. Sınıf	15 öğrenci
8. Sınıf	10 öğrenci

Çizelge 3.2 incelendiğinde nitel araştırmaya 50 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 10'u 5. sınıf, 15'i 6. sınıf, 15'i 7. sınıf, 10'u 8. sınıf öğrencisidir. 25'i kız 25'i erkek öğrencidir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Nitel veri toplama aracı olarak Gündüz ve Can (2013) tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyuma Düzeyini Belirleme Ölçeği” ile cinsiyet ve okul türünü belirleyen kişisel bilgi anketi kullanılmıştır. Ölçekte 33 madde yer almaktadır.

Araştırmanın nitel verileri 4 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla elde edilmiştir.

Ölçeğin uygulanması sırasında katılımcılardan elde edilen görüşler, geribildirimler, literatür inceleme sonuçları ve araştırmacının gözlemleri sonucunda öncelikle 6 açık uçlu soru sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmış ve 20 öğrenciye uygulanmıştır. Bu pilot uygulama sonuçlarının analizi yapılmış, eğitim yönetimi alanında uzman 3 akademisyenin görüşü de alınarak görüşme formu 4 açık uçlu sorudan oluşacak şekilde oluşturulmuştur.

Anket ve görüşme soruları EK1 ve EK2 olarak ekte sunulmuştur.

### 3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel süreli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe kullanılmıştır.

Nitel veriler içerik analizine uygun olarak kodlanmış, veriler kodlamalara uygun olarak bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bilgiler incelenmiş, anlamlı olarak verilerden çıkarılan kavramlara göre bölümlere ayrılarak kodlanmıştır. Kodlar bir araya getirilerek incelenmiş ortak yönler bulunmuştur. Ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıkları saptanmış birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar benzerlikleri bakımından gruplandırılmış, sorulara verilen cevaplar rastgele sunulma yoluna gidilmiştir.

Nitel araştırma verilerinin analizi sonucu 6 tema 45 kategori oluşturulmuştur.

Öğretmenlerden beklenen davranış türü 1. Teması; eğlenceli olması, kızgın olmayan, iyi davranan, anlayışlı olması, sınıf seviyesine inmesi, herkese eşit davranması, daha çok iletişim kurması, disiplinli olması şeklinde 8 kategoriye ayrılmıştır.

Öğretmenlerin ödül uygulamaları 2. Teması; not verir, aferin der, yıldız atar, şeker verir, istediğimiz kişiyle oturtur, alkışlatır, eğlenceli etkinlik yapar şeklinde 7 kategoriye ayrılmıştır.

Öğretmenlerden istenen ödül uygulamaları 3. Teması, not verilmesi, hediyeler verilmesi, eğlenceli etkinlikler yaptırılması, güzel sözler söylenmesi ve panoya isim yazılması şeklinde 5 kategoriye ayrılmıştır.

Öğretmenlerin ceza uygulamaları 4. Teması; dışarı atar, sözleşme imzalatır, puan kırar, ödev verir, bağırır-vurur, ceza uygulaması yoktur, tahtada bekletir, istemediğimiz kişi ile oturtur şeklinde 8 kategoriye ayrılmıştır.

Öğretmenlerden istenen ceza uygulamaları 5. Teması; uyarılmak, affedilmek, sözleşme imzalamak, ödev vermek, teneffüse çıkmamak, dışarda bekletmek, tek ayaküstünde bekletmek, puan düşürmek, yer değiştirmek, yerdeki çöpleri toplamak, şeklinde 9 kategoriye ayrılmıştır.

Etkili sınıf yönetimi için öneriler 6. Teması; bağırmadan ders anlatmak, eğlenceli etkinliklerle ders anlatmak, esprilerle ders anlatmak, disiplin sağlamak, materyallerle ders anlatmak, kızlı erkekli oturmak, konu konu ders anlatmak, güzel sözler söylemek şeklinde 8 kategoriye ayrılmıştır.



**Çizelge 3.3: Nitel Verilerin Analizi**

<b>Temalar</b>	<b>Kategoriler</b>	<b>Kişi Sayısı</b>
<b>1. Tema Öğretmenden Beklenen Davranış Türü</b>	Eğlenceli Olması	26 Kişi
	Kızgın olmayan	9 Kişi
	İyi davranan	7 Kişi
	Anlayışlı olması	4 Kişi
	Sınıf seviyesine inmesi	1 Kişi
	Herkese eşit davranması	1 Kişi
	Daha çok iletişim kurması	1 Kişi
	Disiplinli olması	1 Kişi
<b>2. Tema Öğretmenlerin Ödül Uygulamaları</b>	Not verir	23 Kişi
	Aferin der	11 Kişi
	Yıldız atar	7 Kişi
	Şeker verir	6 Kişi
	İstedığımız kişiyle oturtur	1 Kişi
	Alkışlatır	1 Kişi
	Eğlenceli etkinlik yapar	1 Kişi
	<b>3. Tema Öğretmenlerden İstenen Ödül Uygulamaları</b>	Not verilmesi
Hediyeler verilmesi		13 Kişi
Eğlenceli etkinlikler yaptırılması		5 Kişi
Güzel sözler söylenmesi		5 Kişi
Panoya isim yazılması		1 Kişi
<b>4. Tema Öğretmenlerin Ceza Uygulamaları</b>	Dışarı atar	14 Kişi
	Sözleşme imzalatır	14 Kişi
	Puan kırar	10 Kişi
	Ödev verir	5 Kişi
	Bağırır-vurur	2 Kişi
	Ceza uygulaması yoktur	2 Kişi
	Tahtada bekletir	2 Kişi
	İstemediğimiz kişi ile oturtur	1 Kişi
<b>5. Tema Öğretmenlerden İstenen Ceza Uygulamaları</b>	Uyarılmak-Affedilmek	12 Kişi
	Sözleşme imzalamak	8 Kişi
	Ödev vermek	8 Kişi
	Teneffüse çıkmamak	6 Kişi
	Dışarda bekletmek	5 Kişi
	Tek ayaküstünde bekletmek	5 Kişi
	Puan düşürmek	2 Kişi
	Yer değiştirmek	2 Kişi
	Yerdeki çöpleri toplamak	2 Kişi
	<b>6. Etkili Sınıf Yönetimi İçin Öneriler</b>	Bağırmadan ders anlatmak
Eğlenceli etkinliklerle ders anlatmak		13 Kişi
Esprilerle ders anlatmak		9 Kişi
Disiplin sağlamak,		4 Kişi
Materyallerle ders anlatmak		3 Kişi
Kızlı erkekli oturmak		2 Kişi
Konu konu ders anlatmak		2 Kişi
Güzel sözler söylemek şeklinde		1 Kişi



## **4.BULGULAR**

### **4.1. Nicel Verilere Ait Bulgular**

#### **4.1.1.Verilerin istatistiksel analizi**

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

#### **4.1.2. Bulgular ve yorumlar**

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrencilerin ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

**Çizelge 4.1: Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri**

<b>Tablolar</b>	<b>Gruplar</b>	<b>Frekans(n)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Cinsiyet	Erkek	488	48,0
	Kız	528	52,0
	Toplam	1016	100,0
Sınıf	5	146	14,4
	6	297	29,2
	7	210	20,7
	8	363	35,7
	Toplam	1016	100,0

Çizelge 4.1 incelendiğinde, öğrenciler cinsiyet değişkenine göre 488'i (%48,0) erkek, 528'i (%52,0) kız olarak dağılmaktadır.

Öğrenciler sınıf değişkenine göre 146'sı (%14,4) 5. sınıf, 297'si (%29,2) 6. sınıf, 210'u (%20,7) 7. sınıf, 363'ü (%35,7) 8. sınıf olarak dağılmaktadır.

**Çizelge 4.2: Algılanan Sınıf İlkelerine Uyma Düzeyi Ortalamaları**

	<b>N</b>	<b>Ort</b>	<b>Ss</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>
Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik İlkeler Uyma	1016	3,353	0,790	1,000	5,000
Eğitim Öğretime Yönelik İlkeler Uyma	1016	3,381	0,624	1,000	5,000
Sınıf İlkelerine Uyma Genel	1016	3,368	0,666	1,000	5,000

Çizelge 4.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin “öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik ilkelere uyma” düzeyi orta ( $3,353 \pm 0,790$ ); “eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma” düzeyi orta ( $3,381 \pm 0,624$ ); “sınıf ilkelerine uyma genel” düzeyi orta ( $3,368 \pm 0,666$ ); olarak saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Sınıf İlkelerine Uyma ile ilgili ifadelerine verdiği cevapların dağılımları Çizelge.4.3’de görülmektedir.



**Çizelge 4.3: Öğrencilerin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyuma İle İlgili İfadelere Verdikleri Cevapların Dağılımları**

	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek çok		Ort	Ss
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
Sınıfın aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak düzenler	124	12,2	135	13,3	327	32,2	242	23,8	188	18,5	3,231	1,244
Gürültü karşısında kısa süreli sessiz kahr, varlığını hissettirir	54	5,3	117	11,5	267	26,3	275	27,1	303	29,8	3,646	1,173
Sınıfı sık sık havalandırır	114	11,2	201	19,8	292	28,7	221	21,8	188	18,5	3,165	1,256
Dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurur	40	3,9	150	14,8	231	22,7	284	28,0	311	30,6	3,665	1,170
İletişim ve etkileşim gücünü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtur	143	14,1	119	11,7	219	21,6	237	23,3	298	29,3	3,421	1,382
Öğrenmeyi kolaylaştıracak çeşitli oturma biçimlerini dener	140	13,8	145	14,3	222	21,9	238	23,4	271	26,7	3,349	1,369
Derse hazırlıklı girer	21	2,1	61	6,0	162	15,9	295	29,0	477	46,9	4,128	1,020
İşleyeceği konuların iş ve işlem süreçlerini belirtir	59	5,8	138	13,6	234	23,0	303	29,8	282	27,8	3,601	1,190
Konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değiştirir	88	8,7	178	17,5	291	28,6	265	26,1	194	19,1	3,294	1,209
Ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate alır	84	8,3	139	13,7	265	26,1	258	25,4	270	26,6	3,483	1,246
Planlama çalışmalarına öğrencileri katar	121	11,9	165	16,2	281	27,7	248	24,4	201	19,8	3,239	1,272
Dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar	453	44,6	249	24,5	144	14,2	82	8,1	88	8,7	2,117	1,295
Sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirler	217	21,4	185	18,2	241	23,7	181	17,8	192	18,9	2,947	1,403
Öğrencilere isimleri ile hitap eder	29	2,9	75	7,4	173	17,0	258	25,4	481	47,3	4,070	1,092
Öğrencilerle sık sık göz teması kurar	37	3,6	72	7,1	232	22,8	289	28,4	386	38,0	3,901	1,100
İletişimde beden dilini de kullanır	130	12,8	148	14,6	230	22,6	255	25,1	253	24,9	3,347	1,336
Yargılayıcı değil, açıklayıcı dil kullanır	94	9,3	145	14,3	283	27,9	263	25,9	231	22,7	3,386	1,238
Sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uygular	96	9,4	127	12,5	187	18,4	236	23,2	370	36,4	3,647	1,333
Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli eder	55	5,4	98	9,6	171	16,8	297	29,2	395	38,9	3,865	1,189
Yanlış davranışın karşısında bütün öğrencileri eleştirir	173	17,0	180	17,7	244	24,0	205	20,2	214	21,1	3,105	1,376
Derse zamanında girer ve çıkar	74	7,3	129	12,7	282	27,8	236	23,2	295	29,0	3,540	1,234
Dersin ilk 3-5 dakikasını güdülemeye ayırır	151	14,9	181	17,8	274	27,0	215	21,2	195	19,2	3,120	1,319
Sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır	82	8,1	152	15,0	283	27,9	293	28,8	206	20,3	3,383	1,194
Derse ilgiyi canlı tutacak etkinliklerde bulunur	103	10,1	178	17,5	306	30,1	249	24,5	180	17,7	3,221	1,219
Demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur	146	14,4	162	15,9	262	25,8	248	24,4	198	19,5	3,187	1,313
Sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek, istenmeyen davranışları önler	167	16,4	177	17,4	278	27,4	215	21,2	179	17,6	3,061	1,321
Sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar	100	9,8	133	13,1	236	23,2	285	28,1	262	25,8	3,469	1,272
Öğrencilere neyi yapmalarından çok, neleri neden yapmaları gerektiğini açıklar	67	6,6	120	11,8	245	24,1	304	29,9	280	27,6	3,600	1,194
İstenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır	173	17,0	165	16,2	210	20,7	252	24,8	216	21,3	3,170	1,384
Sınıfı yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çeker	200	19,7	208	20,5	320	31,5	170	16,7	118	11,6	2,801	1,259

#### Çizelge 4.3'ün devamı

Öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştirir	126	12,4	215	21,2	233	22,9	244	24,0	198	19,5	3,170	1,304
Öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışır	134	13,2	167	16,4	256	25,2	244	24,0	215	21,2	3,235	1,313
Hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar	85	8,4	116	11,4	260	25,6	235	23,1	320	31,5	3,580	1,267

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf ilkelerine uyma ile ilgili ifadelere verdiği cevaplar çizelge 4.3'te incelendiğinde;

“Sınıfın Aydınlanma ve Isınma Durumunu Koşullara Bağlı Olarak Düzenler” ifadesine öğrencilerin, %12,2'si (n=124) hiç, %13,3'ü (n=135) az, %32,2'si (n=327) orta, %23,8'i (n=242) çok, %18,5'i (n=188) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “sınıfın aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak düzenler” ifadesine orta (3,231 ± 1,244) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Öğrenci görüşlerine göre, öğretmenler sınıfın aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak orta düzeyde düzenlemektedir.

“Gürültü Karşısında Kısa Süreli Sessiz Kalır, Varlığını Hissettirir” ifadesine öğrencilerin, %5,3'ü (n=54) hiç, %11,5'i (n=117) az, %26,3'ü (n=267) orta, %27,1'i (n=275) çok, %29,8'i (n=303) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalır, varlığını hissettirir” ifadesine yüksek (3,646 ± 1,173) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi, öğretmenler gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalıp, varlığını hissettirmektedir.

“Sınıfı Sık Sık Havalandırır” ifadesine öğrencilerin, %11,2'si (n=114) hiç, %19,8'i (n=201) az, %28,7'si (n=292) orta, %21,8'i (n=221) çok, %18,5'i (n=188) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “sınıfı sık sık havalandırır” ifadesine orta (3,165 ± 1,256) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi, öğrenciler öğretmen sınıfı sık sık havalandırır ifadesine orta düzeyde katılmaktadır.

“Dersin Amacına Uygun Eğitsel Araçları Bulundurur” ifadesine öğrencilerin, %3,9'u (n=40) hiç, %14,8'i (n=150) az, %22,7'si (n=231) orta, %28,0'ı (n=284) çok, %30,6'sı (n=311) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurur” ifadesine yüksek (3,665 ± 1,170) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Bundan da anlaşıldığı gibi, öğrenciler, öğretmenlerinin dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurduğunu düşünmektedir.

*“İletişim ve Etkileşim Güçlüğü Çeken Öğrencileri Ön ve Orta Sıralara Oturtur”* ifadesine öğrencilerin, %14,1'i (n=143) hiç, %11,7'si (n=119) az, %21,6'sı (n=219) orta, %23,3'ü (n=237) çok, %29,3'ü (n=298) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “iletişim ve etkileşim güçlüğü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtur” ifadesine yüksek (3,421 ± 1,382) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi, öğretmenler iletişim ve etkileşim güçlüğü çeken öğrencileri ön ve orta sırada oturmasını sağlamaktadır.

*“Öğrenmeyi Kolaylaştıracak Çeşitli Oturma Biçimlerini Dener”* ifadesine öğrencilerin, %13,8'i (n=140) hiç, %14,3'ü (n=145) az, %21,9'u (n=222) orta, %23,4'ü (n=238) çok, %26,7'si (n=271) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “öğrenmeyi kolaylaştıracak çeşitli oturma biçimlerini dener” ifadesine orta (3,349 ± 1,369) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi, öğrenciler öğretmenlerinin öğrenmeyi kolaylaştıracak çeşitli oturma biçimleri denediklerini düşünmektedir.

*“Derse Hazırlıklı Girer”* ifadesine öğrencilerin, %2,1'i (n=21) hiç, %6,0'ı (n=61) az, %15,9'u (n=162) orta, %29,0'ı (n=295) çok, %46,9'u (n=477) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “derse hazırlıklı girer” ifadesine yüksek (4,128 ± 1,020) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin derse hazırlıklı girdikleri görülmektedir.

*“İşleyeceği Konuların İş ve İşlem Süreçlerini Belirtir”* ifadesine öğrencilerin, %5,8'i (n=59) hiç, %13,6'sı (n=138) az, %23,0'ı (n=234) orta, %29,8'i (n=303) çok, %27,8'i (n=282) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “işleyeceği konuların iş ve işlem süreçlerini belirtir” ifadesine yüksek (3,601 ± 1,190) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi, öğretmenler işleyeceği konuların iş ve işlem süreçlerini belirtmektedir.

*“Konunun Özelliğine Göre Kullandığı Yöntemleri Değiştirir”* ifadesine öğrencilerin, %8,7'si (n=88) hiç, %17,5'i (n=178) az, %28,6'sı (n=291) orta, %26,1'i (n=265) çok, %19,1'i (n=194) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değiştirir” ifadesine orta (3,294 ± 1,209) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Öğrenci görüşlerine göre, öğretmenler konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri orta düzeyde değiştirmektedir.

*“Ders İşlerken Öğrenci Seviyesini Dikkate Alır”* ifadesine öğrencilerin, %8,3'ü (n=84) hiç, %13,7'si (n=139) az, %26,1'i (n=265) orta, %25,4'ü (n=258) çok, %26,6'sı

(n=270) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate alır” ifadesine yüksek ( $3,483 \pm 1,246$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate aldıkları görülmektedir.

“Planlama Çalışmalarına Öğrencileri Katar” ifadesine öğrencilerin, %11,9'u (n=121) hiç, %16,2'si (n=165) az, %27,7'si (n=281) orta, %24,4'ü (n=248) çok, %19,8'i (n=201) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “planlama çalışmalarına öğrencileri katar” ifadesine orta ( $3,239 \pm 1,272$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. “Dersin Konusunu ve Amacını Tahtanın Sol Üst Köşesine Yazar” ifadesine öğrencilerin, %44,6'sı (n=453) hiç, %24,5'i (n=249) az, %14,2'si (n=144) orta, %8,1'i (n=82) çok, %8,7'si (n=88) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar” ifadesine zayıf ( $2,117 \pm 1,295$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi öğretmenler dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazmamaktadır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazmak öğretmenlerde en az sahip olunan sınıf yönetimi becerisidir.

“Sınıf Kurallarını Öğrenci Katılımı İle Belirler” ifadesine öğrencilerin, %21,4'ü (n=217) hiç, %18,2'si (n=185) az, %23,7'si (n=241) orta, %17,8'i (n=181) çok, %18,9'u (n=192) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirler” ifadesine orta ( $2,947 \pm 1,403$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi, öğrenciler öğretmen sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirler görüşünü orta derecede değerlendirmişlerdir.

“Öğrencilere İsimleri İle Hitap Eder” ifadesine öğrencilerin, %2,9'u (n=29) hiç, %7,4'ü (n=75) az, %17,0'ı (n=173) orta, %25,4'ü (n=258) çok, %47,3'ü (n=481) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “öğrencilere isimleri ile hitap eder” ifadesine yüksek ( $4,070 \pm 1,092$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi, öğretmen öğrencilere isimleriyle hitap eder maddesi öğretmenlerin en fazla sahip oldukları sınıf yönetimi becerilerindedir.

“Öğrencilerle Sık Sık Göz Teması Kurar” ifadesine öğrencilerin, %3,6'sı (n=37) hiç, %7,1'i (n=72) az, %22,8'i (n=232) orta, %28,4'ü (n=289) çok, %38,0'ı (n=386) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “öğrencilerle sık sık göz teması kurar” ifadesine

yüksek ( $3,901 \pm 1,100$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi, öğretmenler öğrencilerle sık sık göz teması kurmaktadır.

“*İletişimde Beden Dilini De Kullanır*” ifadesine öğrencilerin, %12,8'i (n=130) hiç, %14,6'sı (n=148) az, %22,6'sı (n=230) orta, %25,1'i (n=255) çok, %24,9'u (n=253) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “iletişimde beden dilini de kullanır” ifadesine orta ( $3,347 \pm 1,336$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi, öğrenciler, öğretmenlerin iletişimde beden dilini orta derecede kullandıklarını düşünmektedir.

“*Yargılayıcı Değil, Açıklayıcı Dil Kullanır*” ifadesine öğrencilerin, %9,3'ü (n=94) hiç, %14,3'ü (n=145) az, %27,9'u (n=283) orta, %25,9'u (n=263) çok, %22,7'si (n=231) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “yargılayıcı değil, açıklayıcı dil kullanır” ifadesine orta ( $3,386 \pm 1,238$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Bundan da anlaşıldığı gibi öğrenciler, öğretmenler yargılayıcı değil açıklayıcı dil kullanır ifadesine orta düzeyde değerlendirmişlerdir.

“*Sınıf Kurallarını Tüm Öğrencilere Eşit Olarak Uygular*” ifadesine öğrencilerin, %9,4'ü (n=96) hiç, %12,5'i (n=127) az, %18,4'ü (n=187) orta, %23,2'si (n=236) çok, %36,4'ü (n=370) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uygular” ifadesine yüksek ( $3,647 \pm 1,333$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uyguladıkları söylenebilir.

“*Öğrencilerin Olumlu Davranışlarını Beğendiğini Belli Eder*” ifadesine öğrencilerin, %5,4'ü (n=55) hiç, %9,6'sı (n=98) az, %16,8'i (n=171) orta, %29,2'si (n=297) çok, %38,9'u (n=395) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli eder” ifadesine yüksek ( $3,865 \pm 1,189$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi, öğretmenler öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiklerini belli etmektedir.

“*Yanlış Davranışın Karşısında Bütün Öğrencileri Eleştirir*” ifadesine öğrencilerin, %17,0'ı (n=173) hiç, %17,7'si (n=180) az, %24,0'ı (n=244) orta, %20,2'si (n=205) çok, %21,1'i (n=214) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “yanlış davranışın karşısında bütün öğrencileri eleştirir” ifadesine orta ( $3,105 \pm 1,376$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi, öğretmenler yanlış davranışın karşısında bütün öğrencileri eleştirir maddesine öğrenciler orta düzeyde katılmaktadır.

“*Derse Zamanında Girer ve Çıkar*” ifadesine öğrencilerin, %7,3'ü (n=74) hiç, %12,7'si (n=129) az, %27,8'i (n=282) orta, %23,2'si (n=236) çok, %29,0'ı (n=295) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “derse zamanında girer ve çıkar” ifadesine yüksek (3,540 ± 1,234) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi, öğretmenler derse zamanında girip zamanında çıkmaktadır.

“*Dersin İlk 3-5 Dakikasını Güdülemeye Ayırır*” ifadesine öğrencilerin, %14,9'u (n=151) hiç, %17,8'i (n=181) az, %27,0'ı (n=274) orta, %21,2'si (n=215) çok, %19,2'si (n=195) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “dersin ilk 3-5 dakikasını güdülemeye ayırır” ifadesine orta (3,120 ± 1,319) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi, öğretmenler dersin ilk 3-5 dakikasını güdülemeye ayırır maddesine öğrenciler orta düzeyde katılmaktadır.

“*Sınıfta Zamanın Tümünü Eğitsel Amaçlar İçin Kullanır*” ifadesine öğrencilerin, %8,1'i (n=82) hiç, %15,0'ı (n=152) az, %27,9'u (n=283) orta, %28,8'i (n=293) çok, %20,3'ü (n=206) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır” ifadesine orta (3,383 ± 1,194) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Yani, öğretmenler sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır maddesine öğrencilerin orta düzeyde katıldıkları görülmektedir.

“*Derse İlgili Canlı Tutacak Etkinliklerde Bulunur*” ifadesine öğrencilerin, %10,1'i (n=103) hiç, %17,5'i (n=178) az, %30,1'i (n=306) orta, %24,5'i (n=249) çok, %17,7'si (n=180) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “derse ilgili canlı tutacak etkinliklerde bulunur” ifadesine orta (3,221 ± 1,219) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Bundan da anlaşıldığı gibi, öğretmenler derse ilgili canlı tutacak etkinliklerde bulunur ifadesini öğrenciler orta düzeyde değerlendirmişlerdir.

“*Demokratik ve Özgür Bir Sınıf Ortamı (iklimi) Oluşturur*” ifadesine öğrencilerin, %14,4'ü (n=146) hiç, %15,9'u (n=162) az, %25,8'i (n=262) orta, %24,4'ü (n=248) çok, %19,5'i (n=198) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur” ifadesine orta (3,187 ± 1,313) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi, öğretmenler demokratik ve özgür bir sınıf ortamı oluşturur maddesine ilişkin öğrenciler orta düzeyde katıldıklarını söylemişlerdir.

“*Sorunları Ortaya Çıkmadan Önce Tahmin Ederek, İstenmeyen Davranışları Önler*” ifadesine öğrencilerin, %16,4'ü (n=167) hiç, %17,4'ü (n=177) az, %27,4'ü (n=278) orta, %21,2'si (n=215) çok, %17,6'sı (n=179) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin

“sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek, istenmeyen davranışları önler” ifadesine orta ( $3,061 \pm 1,321$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi, öğretmenler sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek, istenmeyen davranışları önler maddesine öğrenciler orta düzeyde katılmaktadır.

“*Sınıfta Alınan Kararlara Önce Kendi Uyar, Sonra Öğrencilerin Uymasını Sağlar*” ifadesine öğrencilerin, %9,8'i (n=100) hiç, %13,1'i (n=133) az, %23,2'si (n=236) orta, %28,1'i (n=285) çok, %25,8'i (n=262) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar” ifadesine yüksek ( $3,469 \pm 1,272$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin sınıfta alınan kararlara önce kendilerinin uydukları, sonra öğrencilerin uymasını sağladıkları söylenebilir.

“*Öğrencilere Neyi Yapmalarından Çok, Neleri Neden Yapmaları Gerektiğini Açıklar*” ifadesine öğrencilerin, %6,6'sı (n=67) hiç, %11,8'i (n=120) az, %24,1'i (n=245) orta, %29,9'u (n=304) çok, %27,6'sı (n=280) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “öğrencilere neyi yapmalarından çok, neleri neden yapmaları gerektiğini açıklar” ifadesine yüksek ( $3,600 \pm 1,194$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi öğretmenler, öğrencilere neyi yapmalarından çok, neleri yapmaları gerektiğini açıklamaktadır.

“*İstenmeyen Davranışları Yasaklayarak Değil, Uygun Seçenekler Sunarak Ortadan Kaldırmaya Çalışır*” ifadesine öğrencilerin, %17,0'ı (n=173) hiç, %16,2'si (n=165) az, %20,7'si (n=210) orta, %24,8'i (n=252) çok, %21,3'ü (n=216) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “istenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır” ifadesine orta ( $3,170 \pm 1,384$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi, öğretmenler istenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır maddesine öğrenciler orta düzeyde katılmaktadır.

“*Sınıfı Yarışmacı Bir Havadan İşbirlikçi Bir Havaya Çeker*” ifadesine öğrencilerin, %19,7'si (n=200) hiç, %20,5'i (n=208) az, %31,5'i (n=320) orta, %16,7'si (n=170) çok, %11,6'sı (n=118) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “sınıfı yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çeker” ifadesine orta ( $2,801 \pm 1,259$ ) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Yani, öğretmenler sınıfı yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çeker maddesine öğrenciler orta düzeyde katılmaktadır.

“Öğrencinin Olumsuz Davranışından Dolayı Öğrenciyi Değil, Davranışını Eleştirir” ifadesine öğrencilerin, %12,4’ü (n=126) hiç, %21,2’si (n=215) az, %22,9’u (n=233) orta, %24,0’ı (n=244) çok, %19,5’i (n=198) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştirir” ifadesine orta (3,170 ± 1,304) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi, öğretmenler öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştirir maddesine orta düzeyde katılmaktadır.

“Öğrencilerin Tepkilerini Bastırma Yerine, Onları Anlamaya Çalışır” ifadesine öğrencilerin, %13,2’si (n=134) hiç, %16,4’ü (n=167) az, %25,2’si (n=256) orta, %24,0’ı (n=244) çok, %21,2’si (n=215) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışır” ifadesine orta (3,235 ± 1,313) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi, öğretmenler öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine onları anlamaya çalışır maddesine öğrenciler orta düzeyde katılmaktadır.

“Hangi Davranışların Niçin Yapılacağını Açıklar” ifadesine öğrencilerin, %8,4’ü (n=85) hiç, %11,4’ü (n=116) az, %25,6’sı (n=260) orta, %23,1’i (n=235) çok, %31,5’i (n=320) pek çok yanıtını vermiştir. Öğrencilerin “hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar” ifadesine yüksek (3,580 ± 1,267) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Görüldüğü gibi öğretmenler, hangi davranışların niçin yapılacağını açıklamaktadır.

**Çizelge 4.4:** Algılanan Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyuma Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	F	P	Fark
<b>Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik İlkeler Uyma</b>	5	146	3,674	0,642	27,371	<b>0,000</b>	<b>1 &gt; 3</b>
	6	297	3,544	0,786			<b>2 &gt; 3</b>
	7	210	3,077	0,795			<b>4 &gt; 3</b>
	8	363	3,228	0,764			<b>1 &gt; 4</b> <b>2 &gt; 4</b>
<b>Eğitim Öğretime Yönelik İlkeler Uyma</b>	5	146	3,554	0,569	27,918	<b>0,000</b>	<b>1 &gt; 3</b>
	6	297	3,585	0,613			<b>2 &gt; 3</b>
	7	210	3,191	0,581			<b>1 &gt; 4</b>
	8	363	3,253	0,613			<b>2 &gt; 4</b>
<b>Sınıf İlkelerine Uyma Genel</b>	5	146	3,609	0,558	30,128	<b>0,000</b>	<b>1 &gt; 3</b>
	6	297	3,566	0,662			<b>2 &gt; 3</b>
	7	210	3,139	0,648			<b>1 &gt; 4</b>
	8	363	3,242	0,645			<b>2 &gt; 4</b>



Çizelge 4.4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik ilkelere uyma puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=27,371$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik ilkelere uyma puanları ( $3,674 \pm 0,642$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik ilkelere uyma puanlarından ( $3,077 \pm 0,795$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik ilkelere uyma puanları ( $3,544 \pm 0,786$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik ilkelere uyma puanlarından ( $3,077 \pm 0,795$ ) yüksek bulunmuştur. 8. Sınıf öğrencilerinin öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik ilkelere uyma puanları ( $3,228 \pm 0,764$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik ilkelere uyma puanlarından ( $3,077 \pm 0,795$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik ilkelere uyma puanları ( $3,674 \pm 0,642$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik ilkelere uyma puanlarından ( $3,228 \pm 0,764$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik ilkelere uyma puanları ( $3,544 \pm 0,786$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik ilkelere uyma puanlarından ( $3,228 \pm 0,764$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, 5. Sınıf öğrencileri, öğretmenlerinin öğretmen öğrenci ilişkilerine uyma düzeylerini 6. Sınıf, 7. sınıf ve 8. Sınıf öğrencilerinin öğretmen öğrenci ilişkilerine uyma düzeylerinden daha yüksek bulmuşlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=27,918$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma puanları ( $3,554 \pm 0,569$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma puanlarından ( $3,191 \pm 0,581$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma puanları ( $3,585 \pm 0,613$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma puanlarından ( $3,191 \pm 0,581$ ) yüksek bulunmuştur. 5.

Sınıf öğrencilerinin eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma puanları ( $3,554 \pm 0,569$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma puanlarından ( $3,253 \pm 0,613$ ) yüksek bulunmuştur. 6 sınıf öğrencilerinin eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma puanları ( $3,585 \pm 0,613$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma puanlarından ( $3,253 \pm 0,613$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, 5. Sınıf öğrencileri, eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma düzeylerini 6. Sınıf, 7. sınıf ve 8. Sınıf öğrencilerinin eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma düzeylerinden daha yüksek bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf ilkelerine uyma genel puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=30,128$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin sınıf ilkelerine uyma genel puanları ( $3,609 \pm 0,558$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin sınıf ilkelerine uyma genel puanlarından ( $3,139 \pm 0,648$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin sınıf ilkelerine uyma genel puanları ( $3,566 \pm 0,662$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin sınıf ilkelerine uyma genel puanlarından ( $3,139 \pm 0,648$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin sınıf ilkelerine uyma genel puanları ( $3,609 \pm 0,$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin sınıf ilkelerine uyma genel puanlarından ( $3,242 \pm 0,645$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin sınıf ilkelerine uyma genel puanları ( $3,566 \pm 0,662$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin sınıf ilkelerine uyma genel puanlarından ( $3,242 \pm 0,645$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, 5. Sınıf öğrencileri öğretmenlerinin sınıf ilkelerine uyma düzeylerini 6. Sınıf, 7. Sınıf ve 8. Sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin sınıf ilkelerine uyma düzeylerinden daha yüksek bulmaktadır.

**Çizelge 4.5: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyma Düzeylerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Ortalamaları**

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
<b>Sınıfın aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak düzenler</b>	5	146	3,534	1,109	20,472	<b>0,000</b>	1 > 3
	6	297	3,586	1,037			2 > 3
	7	210	2,952	1,460			1 > 4
	8	363	2,981	1,220			2 > 4
<b>Gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalır, varlığını hissettirir</b>	5	146	3,801	1,263	5,856	<b>0,001</b>	1 > 3
	6	297	3,822	1,191			2 > 3
	7	210	3,452	1,128			1 > 4
	8	363	3,551	1,122			2 > 4
<b>Sınıfı sık sık havalandırır</b>	5	146	3,555	1,324	8,018	<b>0,000</b>	1 > 2
	6	297	3,232	1,283			1 > 3
	7	210	3,133	1,207			1 > 4
	8	363	2,972	1,198			2 > 4
<b>Dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurur</b>	5	146	4,048	1,091	22,005	<b>0,000</b>	1 > 3
	6	297	3,960	1,039			2 > 3
	7	210	3,495	1,099			1 > 4
	8	363	3,369	1,242			2 > 4
<b>İletişim ve etkileşim gücünü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtur</b>	5	146	3,486	1,401	17,676	<b>0,000</b>	2 > 1
	6	297	3,828	1,290			1 > 3
	7	210	2,967	1,432			2 > 3
	8	363	3,325	1,327			4 > 3
<b>Öğrenmeyi kolaylaştıracak çeşitli oturma biçimlerini dener</b>	5	146	3,274	1,538	3,090	<b>0,026</b>	2 > 3
	6	297	3,535	1,307			2 > 4
	7	210	3,181	1,440			
	8	363	3,325	1,291			
<b>Derse hazırlıklı girer</b>	5	146	4,329	0,933	17,975	<b>0,000</b>	1 > 3
	6	297	4,414	0,854			2 > 3
	7	210	3,962	1,016			1 > 4
	8	363	3,909	1,108			2 > 4
<b>İşleyeceği konuların iş ve işlem süreçlerini belirtir</b>	5	146	3,938	1,193	9,597	<b>0,000</b>	1 > 3
	6	297	3,751	1,114			2 > 3
	7	210	3,376	1,164			1 > 4
	8	363	3,474	1,222			2 > 4
<b>Konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değiştirir</b>	5	146	3,664	1,346	15,671	<b>0,000</b>	1 > 3
	6	297	3,529	1,127			2 > 3
	7	210	2,986	1,176			1 > 4
	8	363	3,132	1,163			2 > 4
<b>Ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate alır</b>	5	146	3,897	1,087	15,972	<b>0,000</b>	1 > 3
	6	297	3,710	1,190			2 > 3
	7	210	3,176	1,280			1 > 4
	8	363	3,309	1,256			2 > 4
<b>Planlama çalışmalarına öğrencileri katar</b>	5	146	3,603	1,284	14,736	<b>0,000</b>	1 > 3
	6	297	3,471	1,266			2 > 3
	7	210	2,876	1,269			4 > 3
	8	363	3,113	1,204			1 > 4
<b>Dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar</b>	5	146	2,644	1,605	15,386	<b>0,000</b>	1 > 2
	6	297	2,263	1,348			1 > 3
	7	210	1,824	1,036			2 > 3
	8	363	1,956	1,167			1 > 4
<b>Sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirler</b>	5	146	2,829	1,445	6,814	<b>0,000</b>	2 > 4

	6	297	3,253	1,461				2 > 1
	7	210	2,786	1,423				2 > 3
	8	363	2,837	1,289				2 > 4
	5	146	3,788	1,116				2 > 1
<b>Öğrencilere isimleri ile hitap eder</b>	6	297	4,323	1,035	10,191	0,000		4 > 1
	7	210	3,919	1,119				2 > 3
	8	363	4,063	1,071				2 > 4
	5	146	4,014	1,198				1 > 3
<b>Öğrencilerle sık sık göz teması kurar</b>	6	297	4,118	1,012	8,411	0,000		2 > 3
	7	210	3,671	1,108				2 > 4
	8	363	3,810	1,092				
	5	146	3,370	1,434				
<b>İletişimde beden dilini de kullanır</b>	6	297	3,448	1,358	1,502	0,213		
	7	210	3,386	1,366				
	8	363	3,234	1,256				
	5	146	3,486	1,164				1 > 3
<b>Yargılayıcı değil, açıklayıcı dil kullanır</b>	6	297	3,690	1,254	11,065	0,000		2 > 3
	7	210	3,143	1,241				1 > 4
	8	363	3,237	1,203				2 > 4
	5	146	3,849	1,294				1 > 3
<b>Sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uygular</b>	6	297	3,875	1,295	7,627	0,000		2 > 3
	7	210	3,405	1,429				1 > 4
	8	363	3,518	1,284				2 > 4
	5	146	3,993	1,206				
<b>Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli eder</b>	6	297	4,027	1,171	4,355	0,005		2 > 3
	7	210	3,781	1,182				1 > 4
	8	363	3,730	1,184				2 > 4
	5	146	3,555	1,385				
<b>Yanlış davranışın karşısında bütün öğrencileri eleştirir</b>	6	297	2,949	1,431	7,183	0,000		1 > 2
	7	210	3,162	1,302				1 > 3
	8	363	3,019	1,333				1 > 4
	5	146	3,048	1,256				2 > 1
<b>Derse zamanında girer ve çıkar</b>	6	297	3,801	1,135	12,891	0,000		3 > 1
	7	210	3,471	1,306				4 > 1
	8	363	3,565	1,200				2 > 3
	5	146	3,349	1,456				2 > 4
<b>Dersin ilk 3-5 dakikasını güdülemeye ayırır</b>	6	297	3,155	1,311	2,706	0,044		1 > 4
	7	210	3,133	1,150				
	8	363	2,992	1,349				
	5	146	3,733	1,065				1 > 2
<b>Sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır</b>	6	297	3,498	1,183	8,258	0,000		1 > 3
	7	210	3,224	1,187				2 > 3
	8	363	3,240	1,222				1 > 4
	5	146	3,452	1,187				2 > 4
<b>Derse ilgiyi canlı tutacak etkinliklerde bulunur</b>	6	297	3,566	1,221	19,017	0,000		1 > 3
	7	210	2,857	1,173				2 > 3
	8	363	3,058	1,170				1 > 4
	5	146	3,712	1,203				2 > 4
<b>Demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur</b>	6	297	3,354	1,346	17,931	0,000		1 > 2
	7	210	2,776	1,269				1 > 3
	8	363	3,077	1,266				2 > 3
	5	146	3,219	1,565				4 > 3
<b>Sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek, istenmeyen davranışları önler</b>	6	297	3,256	1,316	5,887	0,001		1 > 4
	7	210	2,810	1,234				1 > 3
	8	363	2,983	1,239				2 > 4
	5	146	3,719	1,213	14,296	0,000		

	6	297	3,754	1,237				1 > 3
<b>Sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar</b>	7	210	3,105	1,237				2 > 3
	8	363	3,344	1,277				4 > 3
								1 > 4
	5	146	4,158	0,952				2 > 4
<b>Öğrencilere neyi yapmalarından çok, neleri neden yapmaları gerektiğini açıklar</b>	6	297	3,586	1,289	13,571	0,000		1 > 2
	7	210	3,443	1,111				1 > 3
	8	363	3,479	1,185				1 > 4
	5	146	3,760	1,256				1 > 2
<b>İstenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır</b>	6	297	3,374	1,428	19,480	0,000		1 > 3
	7	210	2,786	1,368				2 > 3
	8	363	2,989	1,302				1 > 4
	5	146	3,000	1,334				2 > 4
<b>Sınıfı yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çeker</b>	6	297	2,902	1,371	3,156	0,024		1 > 3
	7	210	2,690	1,147				1 > 4
	8	363	2,702	1,182				2 > 4
	5	146	3,630	1,297				1 > 2
<b>Öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştirir</b>	6	297	3,273	1,334	13,379	0,000		1 > 3
	7	210	2,786	1,297				2 > 3
	8	363	3,124	1,218				4 > 3
	5	146	3,507	1,140				1 > 4
<b>Öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışır</b>	6	297	3,586	1,271	19,664	0,000		1 > 3
	7	210	2,786	1,300				2 > 3
	8	363	3,099	1,324				4 > 3
	5	146	4,137	1,099				1 > 4
<b>Hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar</b>	6	297	3,795	1,225	25,442	0,000		1 > 2
	7	210	3,090	1,296				1 > 3
	8	363	3,463	1,226				2 > 3
	5	146	4,137	1,099				1 > 2
	6	297	3,795	1,225				1 > 3
	7	210	3,090	1,296				2 > 3
	8	363	3,463	1,226				4 > 3
								1 > 4
								2 > 4

Çizelge 4.5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfın aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak düzenler puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=20,472$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin sınıfın aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak düzenler puanları ( $3,534 \pm 1,109$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin sınıfın aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak düzenler puanlarından ( $2,952 \pm 1,460$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin sınıfın aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak düzenler puanları ( $3,586 \pm 1,037$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin sınıfın aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak düzenler puanlarından ( $2,952 \pm 1,460$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak düzenler puanları ( $3,534 \pm 1,109$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin sınıfın aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak düzenler puanlarından ( $2,981$

$\pm 1,220$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin sınıfın aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak düzenler puanları ( $3,586 \pm 1,037$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin sınıfın aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak düzenler puanlarından ( $2,981 \pm 1,220$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi 5. Sınıf öğrencileri sınıfın aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak düzenler maddesini diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalır, varlığını hissettirir puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=5,856$ ;  $p=0.001<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalır, varlığını hissettirir puanları ( $3,801 \pm 1,263$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalır, varlığını hissettirir puanlarından ( $3,452 \pm 1,128$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalır, varlığını hissettirir puanları ( $3,822 \pm 1,191$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalır, varlığını hissettirir puanlarından ( $3,452 \pm 1,128$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalır, varlığını hissettirir puanları ( $3,801 \pm 1,263$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalır, varlığını hissettirir puanlarından ( $3,551 \pm 1,122$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalır, varlığını hissettirir puanları ( $3,822 \pm 1,191$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalır, varlığını hissettirir puanlarından ( $3,551 \pm 1,122$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi 6. Sınıf öğrencileri öğretmen gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalır, varlığını hissettirir maddesini 5. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfı sık sık havalandırır puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=8,018$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin sınıfı sık sık havalandırır puanları ( $3,555 \pm 1,324$ ), 6. Sınıf öğrencilerinin sınıfı sık sık havalandırır puanlarından ( $3,232 \pm 1,283$ )

yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin sınıfı sık sık havalandırır puanları ( $3,555 \pm 1,324$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin sınıfı sık sık havalandırır puanlarından ( $3,133 \pm 1,207$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin sınıfı sık sık havalandırır puanları ( $3,555 \pm 1,324$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin sınıfı sık sık havalandırır puanlarından ( $2,972 \pm 1,198$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin sınıfı sık sık havalandırır puanları ( $3,232 \pm 1,283$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin sınıfı sık sık havalandırır puanlarından ( $2,972 \pm 1,198$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, 5. Sınıf öğrencileri öğretmenlerin sınıfı sık sık havalandırır maddesini diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurma puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=22,005$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurma puanları ( $4,048 \pm 1,091$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurma puanlarından ( $3,495 \pm 1,099$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurma puanları ( $3,960 \pm 1,039$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurma puanlarından ( $3,495 \pm 1,099$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurma puanları ( $4,048 \pm 1,091$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurma puanlarından ( $3,369 \pm 1,242$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurma puanları ( $3,960 \pm 1,039$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurma puanlarından ( $3,369 \pm 1,242$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, 5. Sınıf öğrencileri öğretmen dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurma maddesini diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin iletişim ve etkileşim güclüğü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtma puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=17,676$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 6. Sınıf öğrencilerinin iletişim ve etkileşim güclüğü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtma puanları ( $3,828 \pm 1,290$ ), 5. Sınıf

öğrencilerinin iletişim ve etkileşim güçlüğü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtur puanlarından ( $3,486 \pm 1,401$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin iletişim ve etkileşim güçlüğü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtur puanları ( $3,486 \pm 1,401$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin iletişim ve etkileşim güçlüğü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtur puanlarından ( $2,967 \pm 1,432$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin iletişim ve etkileşim güçlüğü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtur puanları ( $3,828 \pm 1,290$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin iletişim ve etkileşim güçlüğü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtur puanlarından ( $2,967 \pm 1,432$ ) yüksek bulunmuştur. 8. Sınıf öğrencilerinin iletişim ve etkileşim güçlüğü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtur puanları ( $3,325 \pm 1,327$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin iletişim ve etkileşim güçlüğü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtur puanlarından ( $2,967 \pm 1,432$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin iletişim ve etkileşim güçlüğü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtur puanları ( $3,828 \pm 1,290$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin iletişim ve etkileşim güçlüğü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtur puanlarından ( $3,325 \pm 1,327$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, 6. Sınıf öğrencileri öğretmen iletişim ve etkileşim güçlüğü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtur maddesini 5. Sınıf 7. Sınıf 8. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenmeyi kolaylaştıracak çeşitli oturma biçimlerini dener puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=3,090$ ;  $p=0.026<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 6. Sınıf öğrencilerinin öğrenmeyi kolaylaştıracak çeşitli oturma biçimlerini dener puanları ( $3,535 \pm 1,307$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin öğrenmeyi kolaylaştıracak çeşitli oturma biçimlerini dener puanlarından ( $3,181 \pm 1,440$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin öğrenmeyi kolaylaştıracak çeşitli oturma biçimlerini dener puanları ( $3,535 \pm 1,307$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin öğrenmeyi kolaylaştıracak çeşitli oturma biçimlerini dener puanlarından ( $3,325 \pm 1,291$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, 6. Sınıf öğrencileri öğretmen öğrenmeyi kolaylaştıracak çeşitli oturma biçimlerini dener maddesini diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin derse hazırlıklı girer puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla



yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=17,975$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin derse hazırlıklı girer puanları ( $4,329 \pm 0,933$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin derse hazırlıklı girer puanlarından ( $3,962 \pm 1,016$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin derse hazırlıklı girer puanları ( $4,414 \pm 0,854$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin derse hazırlıklı girer puanlarından ( $3,962 \pm 1,016$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin derse hazırlıklı girer puanları ( $4,329 \pm 0,933$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin derse hazırlıklı girer puanlarından ( $3,909 \pm 1,108$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin derse hazırlıklı girer puanları ( $4,414 \pm 0,854$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin derse hazırlıklı girer puanlarından ( $3,909 \pm 1,108$ ) yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, 6. Sınıf öğrencileri diğer sınıf öğrencilerine göre öğretmenlerinin derse daha hazırlıklı girdiklerini düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin işleyeceği konuların iş ve işlem süreçlerini belirtir puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=9,597$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin işleyeceği konuların iş ve işlem süreçlerini belirtir puanları ( $3,938 \pm 1,193$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin işleyeceği konuların iş ve işlem süreçlerini belirtir puanlarından ( $3,376 \pm 1,164$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin işleyeceği konuların iş ve işlem süreçlerini belirtir puanları ( $3,751 \pm 1,114$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin işleyeceği konuların iş ve işlem süreçlerini belirtir puanlarından ( $3,376 \pm 1,164$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin işleyeceği konuların iş ve işlem süreçlerini belirtir puanları ( $3,938 \pm 1,193$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin işleyeceği konuların iş ve işlem süreçlerini belirtir puanlarından ( $3,474 \pm 1,222$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin işleyeceği konuların iş ve işlem süreçlerini belirtir puanları ( $3,751 \pm 1,114$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin işleyeceği konuların iş ve işlem süreçlerini belirtir puanlarından ( $3,474 \pm 1,222$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, 5. Sınıf öğrencileri öğretmen işleyeceği konuların iş ve işlem süreçlerini belirtir maddesini 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değiştirir puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=15,671$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değiştirir puanları ( $3,664 \pm 1,346$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değiştirir puanlarından ( $2,986 \pm 1,176$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değiştirir puanları ( $3,529 \pm 1,127$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değiştirir puanlarından ( $2,986 \pm 1,176$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değiştirir puanları ( $3,664 \pm 1,346$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değiştirir puanlarından ( $3,132 \pm 1,163$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değiştirir puanları ( $3,529 \pm 1,127$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değiştirir puanlarından ( $3,132 \pm 1,163$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, 5. Sınıf öğrencileri öğretmen konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değiştirir maddesini diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate alır puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=15,972$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate alır puanları ( $3,897 \pm 1,087$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate alır puanlarından ( $3,176 \pm 1,280$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate alır puanları ( $3,710 \pm 1,190$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate alır puanlarından ( $3,176 \pm 1,280$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate alır puanları ( $3,897 \pm 1,087$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate alır puanlarından ( $3,309 \pm 1,256$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate alır puanları ( $3,710 \pm 1,190$ ), 8.

Sınıf öğrencilerinin ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate alır puanlarından ( $3,309 \pm 1,256$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, 5. Sınıf öğrencileri öğretmen ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate alır maddesini diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin planlama çalışmalarına öğrencileri katar puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=14,736$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin planlama çalışmalarına öğrencileri katar puanları ( $3,603 \pm 1,284$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin planlama çalışmalarına öğrencileri katar puanlarından ( $2,876 \pm 1,269$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin planlama çalışmalarına öğrencileri katar puanları ( $3,471 \pm 1,266$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin planlama çalışmalarına öğrencileri katar puanlarından ( $2,876 \pm 1,269$ ) yüksek bulunmuştur. 8. Sınıf öğrencilerinin planlama çalışmalarına öğrencileri katar puanları ( $3,113 \pm 1,204$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin planlama çalışmalarına öğrencileri katar puanlarından ( $2,876 \pm 1,269$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin planlama çalışmalarına öğrencileri katar puanları ( $3,603 \pm 1,284$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin planlama çalışmalarına öğrencileri katar puanlarından ( $3,113 \pm 1,204$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin planlama çalışmalarına öğrencileri katar puanları ( $3,471 \pm 1,266$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin planlama çalışmalarına öğrencileri katar puanlarından ( $3,113 \pm 1,204$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi 5. Sınıf öğrencileri öğretmenlerinin planlama çalışmalarına öğrencileri daha fazla kattıklarını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=15,386$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar puanları ( $2,644 \pm 1,605$ ), 6. Sınıf öğrencilerinin dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar puanlarından ( $2,263 \pm 1,348$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin dersin konusunu ve amacını tahtanın sol

üst köşesine yazar puanları ( $2,644 \pm 1,605$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar puanlarından ( $1,824 \pm 1,036$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar puanları ( $2,263 \pm 1,348$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar puanlarından ( $1,824 \pm 1,036$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar puanları ( $2,644 \pm 1,605$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar puanlarından ( $1,956 \pm 1,167$ ) yüksek bulunmuştur. 6 Sınıf öğrencilerinin dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar puanları ( $2,263 \pm 1,348$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar puanlarından ( $1,956 \pm 1,167$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, 5. Sınıf öğrencileri öğretmen dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar maddesini 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirler puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=6,814$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 6. Sınıf öğrencilerinin sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirler puanları ( $3,253 \pm 1,461$ ), sınıfı 5 olanların sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirler puanlarından ( $2,829 \pm 1,445$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirler puanları ( $3,253 \pm 1,461$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirler puanlarından ( $2,786 \pm 1,423$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirler puanları ( $3,253 \pm 1,461$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirler puanlarından ( $2,837 \pm 1,289$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, 6. Sınıf öğrencileri öğretmen sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirler maddesini diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrencilere isimleri ile hitap eder puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=10,191$ ;

$p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 6. Sınıf öğrencilerinin öğrencilere isimleri ile hitap eder puanları ( $4,323 \pm 1,035$ ), 5. Sınıf öğrencilerinin öğrencilere isimleri ile hitap eder puanlarından ( $3,788 \pm 1,116$ ) yüksek bulunmuştur. 8. Sınıf öğrencilerinin öğrencilere isimleri ile hitap eder puanları ( $4,063 \pm 1,071$ ), 5. Sınıf öğrencilerinin öğrencilere isimleri ile hitap eder puanlarından ( $3,788 \pm 1,116$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin öğrencilere isimleri ile hitap eder puanları ( $4,323 \pm 1,035$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin öğrencilere isimleri ile hitap eder puanlarından ( $3,919 \pm 1,119$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin öğrencilere isimleri ile hitap eder puanları ( $4,323 \pm 1,035$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin öğrencilere isimleri ile hitap eder puanlarından ( $4,063 \pm 1,071$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, 6. Sınıf öğrencileri öğretmen öğrencilere isimleri ile hitap eder maddesini diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrencilerle sık sık göz teması kurar puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=8,411$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerle sık sık göz teması kurar puanları ( $4,014 \pm 1,198$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerle sık sık göz teması kurar puanlarından ( $3,671 \pm 1,108$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerle sık sık göz teması kurar puanları ( $4,118 \pm 1,012$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerle sık sık göz teması kurar puanlarından ( $3,671 \pm 1,108$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin olanların öğrencilerle sık sık göz teması kurar puanları ( $4,118 \pm 1,012$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerle sık sık göz teması kurar puanlarından ( $3,810 \pm 1,092$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, 6. Sınıf öğrencileri diğer sınıf öğrencilerine göre öğretmenlerinin öğrencilerle daha sık göz teması kurduklarını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin iletişimde beden dilini de kullanır puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,502$ ;

$p=0,213>0.05$ ). Görüldüğü gibi öğrenciler öğretmen iletişimde beden dilini kullanır maddesinde 5. 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yargılayıcı değil, açıklayıcı dil kullanır puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=11,065$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin yargılayıcı değil, açıklayıcı dil kullanır puanları ( $3,486 \pm 1,164$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin yargılayıcı değil, açıklayıcı dil kullanır puanlarından ( $3,143 \pm 1,241$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin yargılayıcı değil, açıklayıcı dil kullanır puanları ( $3,690 \pm 1,254$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin yargılayıcı değil, açıklayıcı dil kullanır puanlarından ( $3,143 \pm 1,241$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin yargılayıcı değil, açıklayıcı dil kullanır puanları ( $3,486 \pm 1,164$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin yargılayıcı değil, açıklayıcı dil kullanır puanlarından ( $3,237 \pm 1,203$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin yargılayıcı değil, açıklayıcı dil kullanır puanları ( $3,690 \pm 1,254$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin yargılayıcı değil, açıklayıcı dil kullanır puanlarından ( $3,237 \pm 1,203$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi 5. Sınıf öğrencileri diğer sınıf öğrencilerine göre öğretmen yargılayıcı değil, açıklayıcı dil kullanır maddesine daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uygular puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=7,627$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uygular puanları ( $3,849 \pm 1,294$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uygular puanlarından ( $3,405 \pm 1,429$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uygular puanları ( $3,875 \pm 1,295$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uygular puanlarından ( $3,405 \pm 1,429$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uygular puanları ( $3,849 \pm 1,294$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uygular puanlarından ( $3,518 \pm 1,284$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin sınıf

kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uygular puanları (3,875 ± 1,295), 8. Sınıf öğrencilerinin sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uygular puanlarından (3,518 ± 1,284) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi 6. Sınıf öğrencileri öğretmen sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uygular maddesini diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli eder puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=4,355; p=0.005<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 6. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli eder puanları (4,027 ± 1,171), 7. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli eder puanlarından (3,781 ± 1,182) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli eder puanları (3,993 ± 1,206), 8. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli eder puanlarından (3,730 ± 1,184) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli eder puanları (4,027 ± 1,171), 8. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli eder puanlarından (3,730 ± 1,184) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, öğretmen öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli eder maddesini 6. Sınıf öğrencileri diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yanlış davranışın karşısında bütün öğrencileri eleştirir puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=7,183; p=0<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin yanlış davranışın karşısında bütün öğrencileri eleştirir puanları (3,555 ± 1,385), sınıfı 6 olanların yanlış davranışın karşısında bütün öğrencileri eleştirir puanlarından (2,949 ± 1,431) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin yanlış davranışın karşısında bütün öğrencileri eleştirir puanları (3,555 ± 1,385), 7. Sınıf öğrencilerinin yanlış davranışın karşısında bütün öğrencileri eleştirir puanlarından (3,162 ± 1,302) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf

öğrencilerinin yanlış davranışın karşısında bütün öğrencileri eleştirir puanları ( $3,555 \pm 1,385$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin yanlış davranışın karşısında bütün öğrencileri eleştirir puanlarından ( $3,019 \pm 1,333$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, yanlış davranışın karşısında bütün öğrencileri eleştirir maddesini 5. Sınıf öğrencileri diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin derse zamanında girer ve çıkar puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=12,891$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 6. Sınıf öğrencilerinin derse zamanında girer ve çıkar puanları ( $3,801 \pm 1,135$ ), 5. Sınıf öğrencilerinin derse zamanında girer ve çıkar puanlarından ( $3,048 \pm 1,256$ ) yüksek bulunmuştur. 7. Sınıf öğrencilerinin derse zamanında girer ve çıkar puanları ( $3,471 \pm 1,306$ ), 5. Sınıf öğrencilerinin derse zamanında girer ve çıkar puanlarından ( $3,048 \pm 1,256$ ) yüksek bulunmuştur. 8. Sınıf öğrencilerinin derse zamanında girer ve çıkar puanları ( $3,565 \pm 1,200$ ), 5. Sınıf öğrencilerinin derse zamanında girer ve çıkar puanlarından ( $3,048 \pm 1,256$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin derse zamanında girer ve çıkar puanları ( $3,801 \pm 1,135$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin derse zamanında girer ve çıkar puanlarından ( $3,471 \pm 1,306$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin derse zamanında girer ve çıkar puanları ( $3,801 \pm 1,135$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin derse zamanında girer ve çıkar puanlarından ( $3,565 \pm 1,200$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi 6. Sınıf öğrencileri öğretmen derse zamanında girer çıkar maddesini diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dersin ilk 3-5 dakikasını güdülemeye ayırır puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=2,706$ ;  $p=0.044<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin dersin ilk 3-5 dakikasını güdülemeye ayırır puanları ( $3,349 \pm 1,456$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin dersin ilk 3-5 dakikasını güdülemeye ayırır puanlarından ( $2,992 \pm 1,349$ ) yüksek bulunmuştur.



Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=8,258$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır puanları ( $3,733 \pm 1,065$ ), sınıfı 6 olanların sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır puanlarından ( $3,498 \pm 1,183$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır puanları ( $3,733 \pm 1,065$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır puanlarından ( $3,224 \pm 1,187$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır puanları ( $3,498 \pm 1,183$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır puanlarından ( $3,224 \pm 1,187$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır puanları ( $3,733 \pm 1,065$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır puanlarından ( $3,240 \pm 1,222$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır puanları ( $3,498 \pm 1,183$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır puanlarından ( $3,240 \pm 1,222$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, 5. Sınıf öğrencileri öğretmen sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır maddesini 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin derse ilgiyi canlı tutacak etkinliklerde bulunur puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=19,017$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin derse ilgiyi canlı tutacak etkinliklerde bulunur puanları ( $3,452 \pm 1,187$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin derse ilgiyi canlı tutacak etkinliklerde bulunur puanlarından ( $2,857 \pm 1,173$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin derse ilgiyi canlı tutacak etkinliklerde bulunur puanları ( $3,566 \pm 1,221$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin derse ilgiyi canlı tutacak etkinliklerde bulunur puanlarından ( $2,857 \pm 1,173$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin derse ilgiyi

canlı tutacak etkinliklerde bulunur puanları ( $3,452 \pm 1,187$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin derse ilgiyi canlı tutacak etkinliklerde bulunur puanlarından ( $3,058 \pm 1,170$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin derse ilgiyi canlı tutacak etkinliklerde bulunur puanları ( $3,566 \pm 1,221$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin derse ilgiyi canlı tutacak etkinliklerde bulunur puanlarından ( $3,058 \pm 1,170$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, 6. Sınıf öğrencileri diğer sınıf öğrencilerinden öğretmenlerinin derste ilgiyi canlı tutacak etkinliklerde daha fazla bulduklarını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=17,931$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur puanları ( $3,712 \pm 1,203$ ), 6. Sınıf öğrencilerinin demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur puanlarından ( $3,354 \pm 1,346$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur puanları ( $3,712 \pm 1,203$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur puanlarından ( $2,776 \pm 1,269$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur puanları ( $3,354 \pm 1,346$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur puanlarından ( $2,776 \pm 1,269$ ) yüksek bulunmuştur. 8. Sınıf öğrencilerinin demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur puanları ( $3,077 \pm 1,266$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur puanlarından ( $2,776 \pm 1,269$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur puanları ( $3,712 \pm 1,203$ ), sınıfı 8 olanların demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur puanlarından ( $3,077 \pm 1,266$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur puanları ( $3,354 \pm 1,346$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur puanlarından ( $3,077 \pm 1,266$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, öğretmen demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur maddesini 5. Sınıf öğrencileri diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksel algılamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek, istenmeyen davranışları önler puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı

bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=5,887$ ;  $p=0.001<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek, istenmeyen davranışları önler puanları ( $3,219 \pm 1,565$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek, istenmeyen davranışları önler puanlarından ( $2,810 \pm 1,234$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek, istenmeyen davranışları önler puanları ( $3,256 \pm 1,316$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek, istenmeyen davranışları önler puanlarından ( $2,810 \pm 1,234$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek, istenmeyen davranışları önler puanları ( $3,256 \pm 1,316$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek, istenmeyen davranışları önler puanlarından ( $2,983 \pm 1,239$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, öğretmen öğrencilerin sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek, istenmeyen davranışları önler maddesini 5. Sınıf öğrencileri 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=14,296$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar puanları ( $3,719 \pm 1,213$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar puanlarından ( $3,105 \pm 1,237$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar puanları ( $3,754 \pm 1,237$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar puanlarından ( $3,105 \pm 1,237$ ) yüksek bulunmuştur. 8. Sınıf öğrencilerinin sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar puanları ( $3,344 \pm 1,277$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar puanlarından ( $3,105 \pm 1,237$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin

sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar puanları (3,719 ± 1,213), 8. Sınıf öğrencilerinin sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar puanlarından (3,344 ± 1,277) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar puanları (3,754 ± 1,237), 8. Sınıf öğrencilerinin sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar puanlarından (3,344 ± 1,277) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, 6. Sınıf öğrencileri öğretmen sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar maddesini diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrencilere neyi yapmalarından çok, neleri neden yapmaları gerektiğini açıklar puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=13,571; p=0<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin öğrencilere neyi yapmalarından çok, neleri neden yapmaları gerektiğini açıklar puanları (4,158 ± 0,952), 6. Sınıf öğrencilerinin öğrencilere neyi yapmalarından çok, neleri neden yapmaları gerektiğini açıklar puanlarından (3,586 ± 1,289) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin öğrencilere neyi yapmalarından çok, neleri neden yapmaları gerektiğini açıklar puanları (4,158 ± 0,952), 7. Sınıf öğrencilerinin öğrencilere neyi yapmalarından çok, neleri neden yapmaları gerektiğini açıklar puanlarından (3,443 ± 1,111) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin öğrencilere neyi yapmalarından çok, neleri neden yapmaları gerektiğini açıklar puanları (4,158 ± 0,952), 8. Sınıf öğrencilerinin öğrencilere neyi yapmalarından çok, neleri neden yapmaları gerektiğini açıklar puanlarından (3,479 ± 1,185) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, öğretmen öğrencilere neyi yapmalarından çok, neleri neden yapmaları gerektiğini açıklar maddesini 5. Sınıf öğrencileri diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin istenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=19,480; p=0<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Sınıfı 5

olanların istenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır puanları ( $3,760 \pm 1,256$ ), 6. Sınıf öğrencilerinin istenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır puanlarından ( $3,374 \pm 1,428$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin istenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır puanları ( $3,760 \pm 1,256$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin istenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır puanlarından ( $2,786 \pm 1,368$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin olanların istenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır puanları ( $3,374 \pm 1,428$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin istenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır puanlarından ( $2,786 \pm 1,368$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin istenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır puanları ( $3,760 \pm 1,256$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin istenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır puanlarından ( $2,989 \pm 1,302$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin istenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır puanları ( $3,374 \pm 1,428$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin istenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır puanlarından ( $2,989 \pm 1,302$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi öğretmen öğrencilerinin istenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır maddesini 5. Sınıf öğrencileri diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfı yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çeker puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=3,156$ ;  $p=0.024<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin sınıfı yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çeker puanları ( $3,000 \pm 1,334$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin sınıfı yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çeker puanlarından ( $2,690 \pm 1,147$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin sınıfı yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çeker puanları ( $3,000 \pm 1,334$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin sınıfı yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çeker puanlarından ( $2,702 \pm 1,182$ ) yüksek

bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin sınıfı yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çeker puanları ( $2,902 \pm 1,371$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin sınıfı yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çeker puanlarından ( $2,702 \pm 1,182$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, 5. Sınıf öğrencileri öğretmen sınıfı yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çeker maddesini 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştirir puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=13,379$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştirir puanları ( $3,630 \pm 1,297$ ), 6. Sınıf öğrencilerinin öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştirir puanlarından ( $3,273 \pm 1,334$ ) yüksek bulunmuştur. Sınıfı 5 olanların öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştirir puanları ( $3,630 \pm 1,297$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştirir puanlarından ( $2,786 \pm 1,297$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştirir puanları ( $3,273 \pm 1,334$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştirir puanlarından ( $2,786 \pm 1,297$ ) yüksek bulunmuştur. 8. Sınıf öğrencilerinin öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştirir puanları ( $3,124 \pm 1,218$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştirir puanlarından ( $2,786 \pm 1,297$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştirir puanları ( $3,630 \pm 1,297$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştirir puanlarından ( $3,124 \pm 1,218$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, 5. Sınıf öğrencileri öğretmen öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştirir maddesini diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışır puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=19,664$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışır puanları ( $3,507 \pm 1,140$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışır puanlarından ( $2,786 \pm 1,300$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışır puanları ( $3,586 \pm 1,271$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışır puanlarından ( $2,786 \pm 1,300$ ) yüksek bulunmuştur. 8. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışır puanları ( $3,099 \pm 1,324$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışır puanlarından ( $2,786 \pm 1,300$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışır puanları ( $3,507 \pm 1,140$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışır puanlarından ( $3,099 \pm 1,324$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışır puanları ( $3,586 \pm 1,271$ ), 8. Sınıf öğrencilerinin öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışır puanlarından ( $3,099 \pm 1,324$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, öğretmen öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışır maddesini 5. Sınıf öğrencileri diğer sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar puanları ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $F=25,442$ ;  $p=0<0.05$ ). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. 5. Sınıf öğrencilerinin hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar puanları ( $4,137 \pm 1,099$ ), 6. Sınıf öğrencilerinin hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar puanlarından ( $3,795 \pm 1,225$ ) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar puanları ( $4,137 \pm 1,099$ ), 7. Sınıf öğrencilerinin hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar puanlarından ( $3,090 \pm 1,296$ ) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar puanları ( $3,795 \pm 1,225$ ), 7. Sınıf

öğrencilerinin hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar puanlarından (3,090 ± 1,296) yüksek bulunmuştur. 8. Sınıf öğrencilerinin hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar puanları (3,463 ± 1,226), 7. Sınıf öğrencilerinin hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar puanlarından (3,090 ± 1,296) yüksek bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar puanları (4,137 ± 1,099), 8. Sınıf öğrencilerinin hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar puanlarından (3,463 ± 1,226) yüksek bulunmuştur. 6. Sınıf öğrencilerinin hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar puanları (3,795 ± 1,225), 8. Sınıf öğrencilerinin hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar puanlarından (3,463 ± 1,226) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, 5. Sınıf öğrencileri öğretmen öğrencilerin hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar maddesini 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

**Çizelge 4.6:** Algılanan Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyma Düzeylerinin Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	T	P
Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik İlkeler Uyma	Erkek	488	3,224	0,776	-5,083	0,000
	Kız	528	3,473	0,784		
Eğitim Öğretime Yönelik İlkeler Uyma	Erkek	488	3,291	0,633	-4,438	0,000
	Kız	528	3,463	0,604		
Sınıf İlkelerine Uyma Genel	Erkek	488	3,260	0,665	-5,014	0,000
	Kız	528	3,468	0,651		

Çizelge 4.6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik ilkelere uyma puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-5,083$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Kız öğrencilerin öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik ilkelere uyma puanları ( $\bar{x}=3,473$ ), erkek öğrencilerin öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik ilkelere uyma puanlarından ( $\bar{x}=3,224$ ) yüksek bulunmuştur. Yani, kız öğrenciler öğretmenlerinin öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik ilkelerine uyma düzeylerini daha yüksek bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-4,438$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Kızların eğitim



öğretime yönelik ilkelere uyma puanları ( $\bar{x}=3,463$ ), erkeklerin eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma puanlarından ( $\bar{x}=3,291$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, kız öğrenciler öğretmenlerinin eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma düzeylerini daha yüksek bulmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf ilkelerine uyma genel puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-5,014$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Kızların sınıf ilkelerine uyma genel puanları ( $\bar{x}=3,468$ ), erkeklerin sınıf ilkelerine uyma genel puanlarından ( $\bar{x}=3,260$ ) yüksek bulunmuştur. Yani, kız öğrenciler öğretmenlerinin sınıf ilkelerine uyma düzeylerini daha yüksek bulmaktadır.

**Çizelge 4.7: Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyuma Düzeylerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları**

	Grup	N	Ort	Ss	T	P
Sınıfın aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak düzenler	Erkek	488	3,121	1,252	-2,728	0,006
	Kız	528	3,333	1,229		
Gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalır, varlığını hissettirir	Erkek	488	3,488	1,183	-4,160	0,000
	Kız	528	3,792	1,145		
Sınıfı sık sık havalandırır	Erkek	488	3,027	1,292	-3,401	0,001
	Kız	528	3,294	1,210		
Dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurur	Erkek	488	3,580	1,230	-2,243	0,026
	Kız	528	3,744	1,106		
İletişim ve etkileşim gücünü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtur	Erkek	488	3,273	1,413	-3,313	0,001
	Kız	528	3,559	1,340		
Öğrenmeyi kolaylaştıracak çeşitli oturma biçimlerini dener	Erkek	488	3,221	1,416	-2,877	0,004
	Kız	528	3,468	1,315		
Derse hazırlıklı girer	Erkek	488	4,051	1,062	-2,311	0,021
	Kız	528	4,199	0,974		
İşleyeceği konuların iş ve işlem süreçlerini belirtir	Erkek	488	3,590	1,177	-0,289	0,773
	Kız	528	3,612	1,204		
Konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değiştirir	Erkek	488	3,180	1,209	-2,900	0,004
	Kız	528	3,400	1,200		
Ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate alır	Erkek	488	3,301	1,289	-4,520	0,000
	Kız	528	3,652	1,182		
Planlama çalışmalarına öğrencileri katar	Erkek	488	3,113	1,281	-3,059	0,002
	Kız	528	3,356	1,254		
Dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar	Erkek	488	2,209	1,333	2,178	0,030
	Kız	528	2,032	1,255		
Sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirler	Erkek	488	2,850	1,413	-2,109	0,035
	Kız	528	3,036	1,390		
Öğrencilere isimleri ile hitap eder	Erkek	488	3,936	1,196	-3,768	0,000
	Kız	528	4,193	0,970		
Öğrencilerle sık sık göz teması kurar	Erkek	488	3,764	1,134	-3,820	0,000
	Kız	528	4,027	1,054		
İletişimde beden dilini de kullanır	Erkek	488	3,066	1,350	-6,598	0,000
	Kız	528	3,608	1,270		
Yargılayıcı değil, açıklayıcı dil kullanır	Erkek	488	3,314	1,270	-1,791	0,074
	Kız	528	3,453	1,206		
Sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uygular	Erkek	488	3,465	1,417	-4,208	0,000
	Kız	528	3,814	1,227		
Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli eder	Erkek	488	3,629	1,243	-6,196	0,000
	Kız	528	4,083	1,094		
Yanlış davranışın karşısında bütün öğrencileri eleştirir	Erkek	488	3,115	1,370	0,210	0,834
	Kız	528	3,097	1,383		
Derse zamanında girer ve çıkar	Erkek	488	3,439	1,303	-2,536	0,012
	Kız	528	3,634	1,159		
Dersin ilk 3-5 dakikasını güdülemeye ayırır	Erkek	488	3,043	1,304	-1,792	0,073
	Kız	528	3,191	1,330		

<b>Sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır</b>	Erkek	488	3,314	1,174	-1,781	0,075
	Kız	528	3,447	1,211		
<b>Derse ilgiyi canlı tutacak etkinliklerde bulunur</b>	Erkek	488	3,107	1,233	-2,898	0,004
	Kız	528	3,328	1,198		
<b>Demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur</b>	Erkek	488	3,109	1,321	-1,832	0,067
	Kız	528	3,259	1,304		
<b>Sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek, istenmeyen davranışları önler</b>	Erkek	488	2,941	1,336	-2,803	0,005
	Kız	528	3,172	1,299		
<b>Sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar</b>	Erkek	488	3,334	1,293	-3,254	0,001
	Kız	528	3,593	1,241		
<b>Öğrencilere neyi yapmalarından çok, neleri neden yapmaları gerektiğini açıklar</b>	Erkek	488	3,486	1,211	-2,957	0,003
	Kız	528	3,706	1,168		
<b>İstenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır</b>	Erkek	488	3,057	1,379	-2,507	0,012
	Kız	528	3,275	1,381		
<b>Sınıfı yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çeker</b>	Erkek	488	2,758	1,255	-1,046	0,296
	Kız	528	2,841	1,263		
<b>Öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştirir</b>	Erkek	488	3,096	1,296	-1,740	0,082
	Kız	528	3,239	1,308		
<b>Öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışır</b>	Erkek	488	3,178	1,307	-1,329	0,184
	Kız	528	3,288	1,319		
<b>Hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar</b>	Erkek	488	3,441	1,251	-3,383	0,001
	Kız	528	3,708	1,269		

Çizelge 4.7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfın aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak düzenler puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,728$ ;  $p=0,006<0,05$ ). Kız öğrencilerin sınıfın aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak düzenler puanları ( $\bar{x}=3,333$ ), erkek öğrencilerin aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak düzenler puanlarından ( $\bar{x}=3,121$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, sınıfın aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak düzenler maddesi cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir. Öğretmen sınıfın aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak düzenler maddesinde kız öğrencilerin algılarının, erkek öğrencilerin algılarından daha olumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalır, varlığını hissettirir puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-4,160$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Kız öğrencilerin gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalır, varlığını hissettirir puanları ( $\bar{x}=3,792$ ), erkek öğrencilerin gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalır, varlığını hissettirir puanlarından ( $\bar{x}=3,488$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalır, varlığını hissettirir maddesinde kız

öğrencilerin algılarının, erkek öğrencilerin algılarından daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfı sık sık havalandırır puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3,401$ ;  $p=0,001<0,05$ ). Kız öğrencilerin sınıfı sık sık havalandırır puanları ( $\bar{x}=3,294$ ), erkek öğrencilerin sınıfı sık sık havalandırır puanlarından ( $\bar{x}=3,027$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, kız öğrencilerin sınıfı sık sık havalandırır maddesini erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde algıladıkları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurur puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,243$ ;  $p=0,026<0,05$ ). Kız öğrencilerin dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurur puanları ( $\bar{x}=3,744$ ), erkek öğrencilerin dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurur puanlarından ( $\bar{x}=3,580$ ) yüksek bulunmuştur. Sonuçlar, öğretmen dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurur maddesini kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha olumlu algıladıklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin iletişim ve etkileşim güçlüğü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtur puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3,313$ ;  $p=0,001<0,05$ ). Kız öğrencilerin iletişim ve etkileşim güçlüğü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtur puanları ( $\bar{x}=3,559$ ), erkek öğrencilerin iletişim ve etkileşim güçlüğü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtur puanlarından ( $\bar{x}=3,273$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, öğretmen iletişim ve etkileşim güçlüğü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtur maddesi cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler tarafından daha yüksek algılanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenmeyi kolaylaştıracak çeşitli oturma biçimlerini dener puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,877$ ;  $p=0,004<0,05$ ). Kız öğrencilerin öğrenmeyi kolaylaştıracak çeşitli oturma biçimlerini dener puanları ( $\bar{x}=3,468$ ), erkek öğrencilerin öğrenmeyi kolaylaştıracak çeşitli oturma biçimlerini dener puanlarından ( $\bar{x}=3,221$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, kız öğrencilerin öğretmen öğrenmeyi kolaylaştıracak çeşitli oturma biçimlerini dener algılarının, erkek öğrencilerin öğretmen öğrenmeyi kolaylaştıracak çeşitli oturma biçimlerini dener algılarından daha olumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin derse hazırlıklı girer puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,311$ ;  $p=0,021<0,05$ ). Kız öğrencilerin derse hazırlıklı girer puanları ( $\bar{x}=4,199$ ), erkek öğrencilerin derse hazırlıklı girer puanlarından ( $\bar{x}=4,051$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenlerinin derse daha hazırlıklı girdiklerini düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin işleyeceği konuların iş ve işlem süreçlerini belirtir puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $t=-0,289$ ;  $p=0,773>0,05$ ). Görüldüğü gibi, kız öğrencilerin işleyeceği konuların iş ve işlem süreçlerini belirtir algıları ile erkek öğrencilerin işleyeceği konuların iş ve işlem süreçlerini belirtir algılarında bir farklılık görülmemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değiştirir puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,900$ ;  $p=0,004<0,05$ ). Kız öğrencilerin konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değiştirir puanları ( $\bar{x}=3,400$ ), erkek öğrencilerin konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değiştirir puanlarından ( $\bar{x}=3,180$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, kız

öğrenciler öğretmenlerinin konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değiştirir maddesini, erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate alır puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-4,520$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Kız öğrencilerin ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate alır puanları ( $\bar{x}=3,652$ ), erkek öğrencilerin ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate alır puanlarından ( $\bar{x}=3,301$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, kız öğrencilerin öğretmen ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate alır puanları, erkek öğrencilerin ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate alır algılarından daha yüksektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin planlama çalışmalarına öğrencileri katar puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3,059$ ;  $p=0,002<0,05$ ). Kız öğrencilerin planlama çalışmalarına öğrencileri katar puanları ( $\bar{x}=3,356$ ), erkek öğrencilerin planlama çalışmalarına öğrencileri katar puanlarından ( $\bar{x}=3,113$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenlerinin planlamama çalışmalarına öğrencileri daha fazla kattıklarını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=2,178$ ;  $p=0,030<0,05$ ). Erkek öğrencilerin dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar puanları ( $\bar{x}=2,209$ ), Kız öğrencilerin dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar puanlarından ( $\bar{x}=2,032$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, erkek öğrenciler öğretmen dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar maddesini kız öğrencilerden daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirler puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark

istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,109$ ;  $p=0,035<0,05$ ). Kız öğrencilerin sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirler puanları ( $x=3,036$ ), erkek öğrencilerin sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirler puanlarından ( $\bar{x}=2,850$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmen sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirler maddesini daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrencilere isimleri ile hitap eder puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3,768$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Kız öğrencilerin öğrencilere isimleri ile hitap eder puanları ( $\bar{x}=4,193$ ), erkek öğrencilerin öğrencilere isimleri ile hitap eder puanlarından ( $\bar{x}=3,936$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenlerinin öğrencilere daha fazla isimleri ile hitap ettiklerini düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrencilerle sık sık göz teması kurar puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3,820$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Kız öğrencilerin öğrencilerle sık sık göz teması kurar puanları ( $\bar{x}=4,027$ ), erkek öğrencilerin öğrencilerle sık sık göz teması kurar puanlarından ( $\bar{x}=3,764$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenlerinin öğrencilerle daha sık göz teması kurduklarını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin iletişimde beden dilini de kullanır puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-6,598$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Kız öğrencilerin iletişimde beden dilini de kullanır puanları ( $\bar{x}=3,608$ ), erkek öğrencilerin iletişimde beden dilini de kullanır puanlarından ( $\bar{x}=3,066$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenlerinin iletişimde daha çok beden dilini kullandıklarını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yargılayıcı değil, açıklayıcı dil kullanır puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,791$ ;  $p=0,074>0,05$ ). Görüldüğü gibi, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenlerinin daha çok yargılayıcı değil, açıklayıcı dil kullandıklarını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uygular puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-4,208$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Kız öğrencilerin sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uygular puanları ( $\bar{x}=3,814$ ), erkek öğrencilerin sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uygular puanlarından ( $\bar{x}=3,465$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenlerinin sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uyguladıklarını daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli eder puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-6,196$ ;  $p=0,000<0,05$ ). Kız öğrencilerin, öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli eder puanları ( $\bar{x}=4,083$ ), erkek öğrencilerin, öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli eder puanlarından ( $\bar{x}=3,629$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, öğretmen öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli eder maddesini kız öğrenciler daha yüksek algılamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yanlış davranışın karşısında bütün öğrencileri eleştirir puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $t=0,210$ ;  $p=0,834>0,05$ ). Yani, öğrencilerin yanlış davranışın karşısında bütün öğrencileri eleştirir maddesinde kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin derse zamanında girer ve çıkar puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark



istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,536$ ;  $p=0,012<0,05$ ). Kız öğrencilerin derse zamanında girer ve çıkar puanları ( $\bar{x}=3,634$ ), erkek öğrencilerin derse zamanında girer ve çıkar puanlarından ( $\bar{x}=3,439$ ) yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin algılarının, erkek öğrencilerin algılarından daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dersin ilk 3-5 dakikasını güdülemeye ayırır puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,792$ ;  $p=0,073>0,05$ ). Yani, öğretmen dersin ilk 3-5 dakikasını güdülemeye ayırır maddesinde, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,781$ ;  $p=0,075>0,05$ ). Görüldüğü gibi, öğretmen sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır maddesinde, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin derse ilgiyi canlı tutacak etkinliklerde bulunur puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,898$ ;  $p=0,004<0,05$ ). Kız öğrencilerin derse ilgiyi canlı tutacak etkinliklerde bulunur puanları ( $\bar{x}=3,328$ ), erkek öğrencilerin derse ilgiyi canlı tutacak etkinliklerde bulunur puanlarından ( $\bar{x}=3,107$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, kız öğrenciler öğretmenlerinin derse ilgiyi canlı tutacak etkinliklerde daha fazla bulduklarını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,832$ ;  $p=0,067>0,05$ ). Görüldüğü gibi öğretmen demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur maddesinde kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek, istenmeyen davranışları önler puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,803$ ;  $p=0,005<0,05$ ). Kız öğrencilerin sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek, istenmeyen davranışları önler puanları ( $\bar{x}=3,172$ ), erkek öğrencilerin sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek, istenmeyen davranışları önler puanlarından ( $\bar{x}=2,941$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenler sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek istenmeyen davranışları önler maddesini daha yüksek algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3,254$ ;  $p=0,001<0,05$ ). Kız öğrencilerin sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar puanları ( $\bar{x}=3,593$ ), erkek öğrencilerin sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar puanlarından ( $\bar{x}=3,334$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenler sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar maddesini daha yüksek algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrencilere neyi yapmalarından çok, neleri neden yapmaları gerektiğini açıklar puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,957$ ;  $p=0,003<0,05$ ). Kız öğrencilerin öğrencilere neyi yapmalarından çok, neleri neden yapmaları gerektiğini açıklar puanları ( $\bar{x}=3,706$ ), erkek öğrencilerin öğrencilere neyi yapmalarından çok, neleri neden yapmaları gerektiğini açıklar puanlarından ( $\bar{x}=3,486$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmen öğrencilere neyi yapmalarından çok, neleri neden yapmaları gerektiğini açıklar maddesini daha yüksek algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin istenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır puanları ortalamalarının cinsiyet

değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,507$ ;  $p=0,012<0,05$ ). Kız öğrencilerin istenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır puanları ( $\bar{x}=3,275$ ), erkek öğrencilerin istenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır puanlarından ( $\bar{x}=3,057$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmen istenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır maddesini daha yüksek algılamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıfı yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çeker puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,046$ ;  $p=0,296>0,05$ ). Bundan da anlaşılacağı üzere, öğretmenler sınıfı yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çeker maddesinde kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştirir puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,740$ ;  $p=0,082>0,05$ ). Bundan da anlaşıldığı gibi öğretmen, öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştirir maddesinde kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışır puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $t=-1,329$ ;  $p=0,184>0,05$ ). Görüldüğü gibi öğretmen öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışır maddesinde kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ( $t=-3,383$ ;  $p=0,001<0,05$ ). Kız öğrencilerin hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar puanları ( $\bar{x}=3,708$ ), erkek öğrencilerin hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar puanlarından ( $\bar{x}=3,441$ ) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü gibi, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmen hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar maddesini daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

#### 4.2. Nitel Verilere Ait Bulgular

Öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeylerini belirlemek amacıyla öğrenciler ile yapılan birebir görüşmelerin temel alındığı bu çalışmada genel düşünceler ortaya konularak ilgi çekici yorumlar aynen aktararak veriler yorumlanmıştır.

Araştırmacı tarafından yapılan görüşmeler sonunda öğrencilerin verdiği cevaplar içerik analizine uygun olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar benzerlikleri bakımından gruplandırılarak yorumlanmış, verilen ilgi çekici cevaplar aynen sunulma yoluna gidilmiştir.

Öğrencilere sorulan “Öğretmenlerinizin sınıf içinde nasıl davranmasını isterdiniz?” sorusuna verilen yanıtların sıralaması şu şekildedir.

#### Öğrenci Görüşlerine Göre Sınıf İçinde Öğretmenden Beklenen Davranışlar

Çizelge 4.8: Öğretmenden Beklenen Davranışlar

Öğretmenden Beklenen Davranış Türü	Kişi Sayısı
Esprili-eğlenceli-güler yüzlü olması	26 Kişi
Bağırmadan-kızgın olmayan	9 Kişi
Nazik-saygılı-iyi davranması	7 Kişi
Anlayışlı olması	4 Kişi
Sınıf seviyesine inmesi	1 Kişi
Herkese eşit davranması	1 Kişi
Daha çok iletişim kurması	1 Kişi
Disiplinli Davranması	1 Kişi

Sınıf içinde öğretmenlerinizin nasıl davranmasını istersiniz sorusuna Çizelge.4.8’de görüldüğü gibi 26 öğrenci esprili-eğlenceli-güler yüzlü olması, 9 öğrenci bağırmandan-kızgın olmayan, 7 öğrenci nazik-saygılı-iyi davranması, 4 öğrenci anlayışlı olması, 1 öğrenci sınıf seviyesine inmesi, 1 öğrenci herkese eşit davranması, 1 öğrenci daha çok iletişim kurması, 1 öğrenci disiplinli olması cevabını vermiştir.

Tablo.4.8’de öğrencilerin verdiği cevaplarda esprili, eğlenceli, güler yüzlü, en çok verilen cevap olmuştur. 26 öğrenci öğretmenin esprili, eğlenceli, güler yüzlü olmasını söylemiştir. Buna yönelik olarak aşağıda konu ile ilgili görüşlerden örnekler sunulmuştur:

Ö42 (8/E): “Öğretmen güler yüzlü gelmeli. Sabah “Günaydın” demeli. Ders bitince ise “İyi dersler” deyip dersten çıkmalı.

Ö47 (8/K): “Öğretmenlerim sınıf içinde kapıdan içeri girince güler yüzle girmeli, ilk 5 dakika nasılsınız diye hatırımızı sormalı. Bazı öğretmenler kapıdan içeri girerken kızgın bir şekilde girer ve hızlı hızlı ders anlatmaya başlar.

Ö43 (8/E): “Öğretmenler sınıfa geldiğinde güler yüzlü olmalı. Dersin ilk beş dakikasını bize ayırıp: Ne haber, Nasılsınız, Bir derdiniz var mı? diye sormalıdır.”

Bu görüşler incelendiğinde öğrencilerin öğretmenlerden direkt derse başlamayıp kendileriyle sohbet etmelerini istedikleri söylenebilir. Cevaplardan da anlaşılacağı gibi öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerine hal hatır sormalarını istemektedir.

Bağırmandan kızgın olmayan bir şekilde iletişim kurulması 9 öğrenci tarafından söylenmiştir. Öğretmen her şeyden önce öğrenci ile iyi bir iletişim kurmalıdır. Bu öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö30 (7/K): “Öğretmenlerimiz derste bize bağırmmalı. Bazı öğretmenlerimiz derste çok bağırıyor ve kendini çok yoruyor. Öğretmenler bağırıldıkça bazı öğrenciler de inat ediyor ve yaptıkları davranışa devam ediyor.”

Ö4 (5/K): “Çok iyi, kızgın olmayan bir öğretmen olsun. Öğrencilerine iyi davransın.”

Ö19 (6/E): “Öğretmenlerimiz sınıf içinde bağırmandan, yanlışlarımızı güzel güzel söyleyip iyi davranmalı.”

7 öğrenci öğretmeninden nazik, saygılı, iyi davranmasını istemiştir. 4 öğrenci anlayışlı davranmasını söylemiştir. 1 öğrenci sınıf seviyesine inmesi, 1 öğrenci herkese eşit davranması, 1 öğrenci daha çok iletişim kurması yanıtlarını vermiştir.

Çizelge 4.8’de görüldüğü gibi sadece 1 öğrenci öğretmenin disiplinli davranmasını istemiştir. Buna yönelik görüşü şu şekildedir:

Ö23 (6/E): “Öğretmenlerimizin sınıf içinde disiplinli olmasını isterim. Çünkü bazı arkadaşlarımız bazı derslere önem vermediği için sınıfta kargaşa hâkim oluyor.”

Öğretmenlerinizin derste ödül uygulamaları nasıldır? sorusuna katılımcıların cevapları aşağıdaki 4.9 çizelgede sunulmuştur.

### Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Ödül Uygulamaları

Çizelge 4.9: Öğretmenlerin Ödül Uygulamaları

Öğretmenlerin Ödül Uygulamaları	Kişi Sayısı
Not, puan verir	23 Kişi
Aferin der	11 Kişi
Yıldız-artı atar	7 Kişi
Şeker-çikolata verir	6 Kişi
İstedığımız kişiyle oturtur	1 Kişi
Alkışlatır	1 Kişi
Eğlenceli etkinlik yapar	1 Kişi

Öğretmenlerin ödül uygulamaları nasıldır? Sorusuna Çizelge.4.9.’da görüldüğü gibi 23 öğrenci not-puan verir, 11 öğrenci aferin der, 7 öğrenci yıldız-artı atar, 6 öğrenci şeker-çikolata verir, 1 öğrenci istediğimiz kişiyle oturtur, 1 öğrenci alkışlatır, 1 öğrenci eğlenceli etkinlik yapar cevabını vermiştir.

Çizelge.4.9.’da görüldüğü gibi, öğrencilerin büyük çoğunluğu notla ödüllendirildiklerini söylemiştir. Demek ki öğretmenler notu ödül olarak kullanmaktadır. Notla ödüllendirildiklerini söyleyen öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö27 (7/K): “Bazı öğretmenler ödül olarak puan verebiliyor. Bence bütün öğretmenler ödül olarak puan verse çok daha iyi olabilir.”

Ö35 (7/E): “Öğretmenlerin ödül uygulamaları şu şekilde olur. Törenlere gelirse 10 puan verirler. İki tane dua okursak 100 verirler. Farklı yerlerden güzel ödüller vererek not ortalamamızı yükseltiyorlar. Ve bu da bizim için çok iyi oluyor.”

Ö45 (8/E): “Öğretmenlerimiz ödül olarak puan verir. Açıkçası öğrenciler puana çok açtır. Yani sınavdan 90 alırsın öğrenciler sınav notum iyi ödül olarak 10 puan verir misiniz diye açıklık yaparlar.”

11 öğrenci sözel olarak ödüllendirildiklerini söylemiş, Aferin der yanıtını vermiştir. Bu öğrencilerin görüşleri şöyledir:

Ö23(6/E): “Öğretmenlerimin ödül uygulamaları çoğunlukla sözlü oluyor. Aferin gibi sözler söylüyorlar. Bu bana yetiyor ancak arkadaşlarıma yetmiyor.”

Ö34(7/E): “Bir öğrenci doğru bir cevap verdiğinde aferin, bravo gibi güzel kelimeler kullanıyorlar.”

Ö39(7/E): “Öğretmenlerde fazla bir ödül uygulaması yoktur. Genelde tebrik edip, aferin derler.”

Şeker çikolata gibi dış kaynaklı ödüllerle ödüllendirildiklerini söyleyen 6 öğrencinin tamamı 8. Sınıf öğrencisidir. Bu öğrencilerden 3’ü yine şeker ve çikolata ile ödüllendirilmek istediğini söylemiştir. Diğer 3 öğrenci notla ödüllendirilmek istediğini söylemiştir.

Ödül uygulamalarının nasıl olmasını istersiniz? sorusuna verilen yanıtlar Çizelge 4.10’da sunulmuştur.

### **Öğrencilerin Sınıf İçinde Öğretmen İstedikleri Ödül Uygulamaları**

**Çizelge 4.10:** İstenen Ödül Uygulamaları

<b>İstenen Ödül Uygulamaları</b>	<b>Kişi Sayısı</b>
<b>Not-Puan verilmesi</b>	26 Kişi
<b>Hediye verilmesi (şeker, defter)</b>	13 Kişi
<b>Eğlenceli etkinlikler yaptırılması</b>	5 Kişi
<b>Güzel sözler söylenmesi</b>	5 Kişi
<b>Panoya isim yazılması</b>	1 Kişi

“Ödül uygulamalarının nasıl olmasını istersiniz?” sorusuna Çizelge.4.10’da görüldüğü gibi 26 öğrenci not- puan verilmesi, 13 öğrenci şeker, defter gibi hediyeler verilmesi,

5 öğrenci eğlenceli etkinlikler yaptırılması, 5 öğrenci güzel sözler söylenmesi, 1 kişi panoya isim yazılması cevabını vermişlerdir.

En fazla verilen cevap not verilmesidir. Öğrenciler buna yönelik şu görüşleri belirtmişlerdir:

Ö11(6/K): “Eğer yaptığı şey çok örnek alınan, çok güzel bir davranışsa sınav veya sözlü notunun az da olsa biraz yükseltilmesi güzel olurdu (1 veya 2 puan gibi).”

Ö32 (7/K): “Ben küçük puanlar eklemelerini isterdim. Etkinliklere puan ekleyip ders katılımlarını yükseltmelerini isterdim. Böylece hem öğrenciler gayret eder hem de sınıfta küçük yarışlarla yüksek puan almaya çalışırlar.”

Ödül olarak öğretmenin notla değerlendirdiğini söyleyen 15 öğrenci yine notla ödüllendirilmek istediğini söylemiştir. Buna yönelik şu görüşleri sunmuşlardır:

Ö27(7/K): “Bazı öğretmenler ödül olarak puan verebiliyor. Bence bütün öğretmenler ödül olarak puan verse çok daha iyi olabilir, hem bizler için hem de öğretmenler için.”

Ö36(7/E): “Tek bir hocamız ödül olarak ekstra not veriyor. Benim istediğim bütün hocaların sınavları yükseltmek için not vermesi.”

Ödül olarak 5 öğrenci güzel sözler söylenmesi yanıtını vermişlerdir. Öğrencini manevi olarak takdir edilmesi davranışı pekiştiren bir unsurdur.

Ö1(5/K): “Ben ödül uygulaması olarak öğretmenlerimizin bize sizi çok seviyorum demesini isterdim.”

5 öğrenci ödül olarak eğlenceli etkinlikler yapılmasını istemiştir. Bu öğrencilerden 2’si film izlemeyi, 1 öğrenci dışarı çıkarılmayı istemiştir.

Öğretmeninizin derste ceza uygulamaları nasıldır? sorusuna katılımcıların cevapları aşağıdaki 4.11 çizelgede sunulmuştur.



## Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Ceza Uygulamaları

Çizelge 4.11: Öğretmenlerin Ceza Uygulamaları

Öğretmenlerin ceza uygulamaları	Kişi Sayısı
Dışarı atar	14 Kişi
Sözleşme imzalatır	14 Kişi
Puan Kırar (ders içi)	10 Kişi
Ödev verir	5 Kişi
Bağırır-vurur	2 Kişi
Ceza uygulaması yoktur	2 Kişi
Tahtada bekletir	2 Kişi
İstemediğimiz kişi ile oturtur	1 Kişi

“Öğretmenlerinizin ceza uygulamaları nasıldır?” sorusuna Çizelge.4.11’de görüldüğü gibi 14 öğrenci dışarı atar, 14 öğrenci sözleşme imzalatır, 10 öğrenci puan kırar, 5 öğrenci ödev verir, 2 öğrenci bağırır vurur, 2 öğrenci ceza uygulaması yoktur, 2 öğrenci tahtada bekletir, 1 öğrenci istemediğimiz kişi ile oturtur cevabını vermiştir.

Dışarı atar cevabı 14 öğrenci tarafından söylenmiştir. Buna yönelik şu görüşleri söylemişlerdir:

Ö47 (K/8): “Derste konuştuğumuz için bazı öğretmenlerimiz ceza olarak dışarı atar ya da sınıfta bir kişi konuştuğu için tüm sınıfı cezalandırır. Ceza olarak da ders işlemez. Bu da bizim zararımıza işler.”

Ö34 (E/34): “Genellikle öğrenciler konuştukları zaman ders boyunca dışarıda dersi geçiriyorlar.”

Ö32 (K/7): “Bazı öğretmenlerimiz dışarı çıkarıp yok yazar.”

14 öğrenci sözleşme imzalatır cevabını vermiştir. Buna yönelik şunları söylemişlerdir:

Ö27(K/7): “Öğretmenlerimiz genelde en başta bizleri uyarırlar. Ve hala devam ediyorsak sözleşme imzalatırlar.”

Ö30(K/7): “Çoğu öğretmen ceza olarak dilekçe yazıp, sözleşme imzalarlar ancak bence bu bir süre sonra etkisini yitirecektir.”

2 öğrenci ceza uygulaması yoktur cevabını vermiştir. Bununla ilgili şunları söylemişlerdir:

Ö23(6/E): “Ceza uygulamaları yoktur. Bu yüzden kimse kötü davranışlarından vazgeçmiyor. Ceza kurallarının biraz daha katı olmasını isterdim.”

Ö39(7/E): “Öğretmenlerimizin ceza uygulamaları yoktur. Nadiren kızarlar ancak ben kızmalarını da istemem. Çünkü kızınca küçük duruma düşüyoruz.”

Ceza uygulamalarının nasıl olmasını istersiniz? sorusuna katılımcıların cevapları aşağıdaki 4.12 çizelgede sunulmuştur.

### Öğrencilerin Sınıf İçinde Öğretmenden İstedikleri Ceza Uygulamaları

Çizelge 4.12: İstenen Ceza Uygulamaları

İstenen Ceza Uygulamaları	Kişi Sayısı
Uyarılmak-affedilmek	12 Kişi
Sözleşme-tutanak imzalamak	8 Kişi
Ödev vermek-Kelime yazmak	8 Kişi
Teneffüse çıkmamak	6 Kişi
Dışarıda bekletmek	5 Kişi
Tek ayaküstünde bekletmek	5 Kişi
Puan düşürmek	2 Kişi
Yer değiştirmek	2 Kişi
Yerdeki çöpleri toplamak	2 Kişi

“Ceza uygulamalarının nasıl olmasını istersiniz?” sorusuna Çizelge.4.12’de görüldüğü gibi 12 öğrenci uyarılmak, affedilmek, 8 öğrenci sözleşme-tutanak imzalamak, 8 öğrenci ödev vermek-kelime yazmak, 6 öğrenci teneffüse çıkmamak, 5 öğrenci dışarıda bekletmek, 5 öğrenci tek ayaküstünde bekletmek, 2 öğrenci puan düşürmek, 2 öğrenci yer değiştirmek, 2 öğrenci yerdeki çöpleri toplamak cevabını vermiştir.

Ceza uygulamalarının nasıl olmasını istersiniz sorusuna öğrenciler en çok uyarılmak affedilmek cevabını vermiştir. Öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö40 (E/7): “Öğretmenler ceza olarak kapının önüne koyuyorlar. Ben ceza olarak öğretmenlerin önce uyarmasını daha sonra ceza vermesini isterim.”

Ö48 (K/8): Öğretmenlerimiz puanımızı kırarak cezalandırıyor ama ben öyle cezalandırmasını istemem. Daha yumuşak bir dille uyarabilirler.”

8 öğrenci ödev vermek-kelime yazmak cevabını vermiştir. Buna yönelik görüşleri şu şekildedir:

Ö11 (K/6): “Çoğunlukla öğretmenlerin cezaları şöyle oluyor. Sözleşme imzalamak, disipline gitmek. Öğretmenler bu cezaları alacağımızı söylüyor. Tamam, tabi onlar da olacak. Ama daha önce o öğretmenler bir konuşma olmasını isterim. İş işten geçmeden bir uyarılsın sonra öteki cezalar verilsin.”

Ö39 (E/7): “Ceza uygulaması yoktur. Genelde kızarlar ama ben öğretmenlerin kızmasını pek istemem çünkü kızınca biz arkadaşlarımız karşısında küçük duruma düşüyoruz. Ben ceza uygulamalarının fazla ağır olmasını istemem. Mesele bir kelimeyi yüz kere yazdırabilirler.”

Ö30 (K/7): “Çoğu öğretmen ceza olarak dilekçeyi kullanıyor. Bu bir süre sonra etkisini yitirecektir. Bence öğretmenler ilk başlarda yazma cezası verilebilirler.”

Öğretmenlerinin ceza olarak sınıftan attığını söyleyen 3 öğrenci, ceza uygulaması olarak sınıf içinde beklemek cevabını vermiştir. Buna yönelik görüşleri şöyledir:

Ö26 (K/26): “Ceza uygulamaları çocuk konuşunca kapının önüne koyuyorlar. Bence kapının önünde değil de onu sınıfın içinde ayakta bekletmeleri daha iyi olur.”

Ö8 (E/5): “Ceza uyguladıkları zaman sınıftan dışarı çıkarır. Sınıfın içinde 5 dakika tek ayaküstünde durup özür dileyerek geçmesini isteriz.”

Ödül uygulamalarında ödül olarak istenen puan arttırmak ceza uygulamalarında puan düşürmek olarak 2 öğrenci tarafından söylenmiştir.

Öğretmenlerinizin etkili sınıf yönetimi için önerileriniz nelerdir? sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar Çizelge 4.13’te sunulmuştur.

### **Etkili Sınıf Yönetimi İçin Öğretmenlere Öneriler**

**Çizelge 4.13:** Etkili Sınıf Yönetimi İçin Öneriler

<b>Etkili Sınıf Yönetimi İçin Öneriler</b>	<b>Kişi Sayısı</b>
<b>Bağırmadan sakın ders anlatmak</b>	16 Kişi
<b>Eğlenceli etkinliklerle, oyunlarla ders anlatmak</b>	13 Kişi
<b>Sohbet ve esprilerle ders anlatmak</b>	9 Kişi
<b>Disiplin Sağlamak</b>	4 Kişi
<b>Materyallerle ders anlatmak</b>	3 Kişi
<b>Kızlı erkekli oturtmak</b>	2 Kişi
<b>Konu konu ve yavaş yavaş ders anlatmak</b>	2 Kişi
<b>Güzel sözler söylemek (bravo, aferin)</b>	1 Kişi

“Öğretmenlerinizin etkili sınıf yönetimi için önerileriniz nelerdir?” sorusuna; Çizelge.4.13’te görüldüğü gibi, katılımcılardan; 16 öğrenci bağırmadan-sakin ders anlatmak, 13 öğrenci eğlenceli etkinliklerle, oyunlarla ders anlatmak, 9 öğrenci sohbet ve esprilerle ders anlatmak, 4 öğrenci disiplin sağlamak, 3 öğrenci materyallerle ders anlatmak, 2 öğrenci kızlı erkekli oturtmak, 2 öğrenci konu konu, yavaş yavaş ders anlatmak, 1 öğrenci güzel sözler söylemek yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin bu soruya en çok verdikleri cevap bağırmadan-sakin ders anlatmaktır. Öğretmenlerden beklenen davranışlara bağırmadan, kızgın olmayan, etkili sınıf yönetimi için önerilere de bağırmadan, sakın ders anlatılması cevabının verilmesi ilginçtir. Öğrenciler konuya ilişkin şu cevapları vermişlerdir:

Ö32 (K/7): “Öğretmenler bağırmadan, düzgün ve aynı ses tonuyla dersi eğlenceli bir şekilde anlatabilirler.”

Ö39 (E/7): “Öncelikle öğretmenlerin sınıfı bağırarak susturmaması gerekir. Bağırarak susturmak yerine bize daha hoşgörülü davranırlarsa biz konuşmayız zaten.”

Ö38 (E/7): “Öğretmenler kendini bize iyi gösterebilir, bize sevdirebilir. Her şeye kızıp, bağırmasın. O zaman o öğretmeni sevdiğimiz için dersini dinleriz. Yanlış hareketlerde bulunmasın.”

Eğlenceli etkinliklerle, oyunlarla ders anlatmak cevabını veren öğrenciler konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö17 (K/6): “Derslerin daha eğlenceli geçmesini isterim. Öğretmenler eğlenceli etkinlikler yapabilir. Yeteri kadar eğlenceli ders işlemediğimizi düşünüyorum. Tek istediğim budur. Öğretmenlerim elinden geldiğince yardımcı oluyorlar. Ama daha eğlenceli etkinlikler yapılabilir.”

Ö26 (K/7): “Öğretmenlerimiz eğitici, aklımızda kalabilecek örnekler vererek, oyunlu bir şekilde ders anlatabilir. Böylece bu hepimizin hoşuna gider, dersi daha iyi dinleriz.”

Ö29 (K/7): “Oyunlar ve görsellerle bizi motive edip dersi etkili hale getirebilirler.”

Etkili sınıf yönetimi için olumsuz olarak disiplin sağlamak cevabını veren öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö46 (K/8): “Bence önce disiplin sağlamaları lazım. Çünkü disiplin sağlanmazsa çok ses olur. Ve herkes şımarır. Bence yeri geldiğinde bağırılmalı ve disiplini bozanları dışarı çıkarmalıdır. Sıcakkanlı davranmaları lazım ama disiplini de bozmamalıdır.”

Ö25 (E/6): “Bence ipleri baştan sıkı tutmaları lazım. Disiplinli olmalı. Çünkü genelde biz iyi niyeti suiistimal ediyoruz.”

2 öğrenci konu konu, yavaş yavaş ders anlatmak cevabını vermiştir. Görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö47 (K/8): “Ben öğretmenlerimin etkili sınıf yönetimi için yavaş yavaş, konu konu ders anlatmasını istiyorum. Anlamadığımız konuda bir daha anlatıp derste test çözdürmesini isterim.”

Ö40 (E/7): “Öğretmenlere konuyu değiştirmeden anlatmalarını, bir konudan diğer konuya hemen geçmemesini, herkesin konuyu anladıktan sonra farklı bir konuya geçmesini öneririm”



## 5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

#### 5.1.1. Nicel araştırma verilerine yönelik sonuç ve tartışma

Ortaöğretim okullarının 5. 6. 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler öğretmenlerinin “öğretmen öğrenci ilişkilerine uyma” boyutunda belirtilen maddeler “orta” düzeyde uyduklarını söylemişlerdir. Sınıf yönetimi ilkelerine öğretmenlerin çok düzeyde uymaları beklenmektedir. Gündüz ve Can (2013) tarafından yapılan araştırma bu araştırma ile farklılık göstermektedir. Gündüz ve Can (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, öğretmenlerin “öğretmen-öğrenci ilişkisine yönelik ilkelere uyma” boyutunda belirtilen maddelere “az” düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir

Öğretmenler öğrencilere içten davranmalı, öğrencilerle empati kurmalı, beden dilini ustaca kullanabilmeli, öğrencilerini dinlemeli, öğrencilerin derse katılımını artırmalı ve öğrencilerini dikkatle gözlemlemelidir (Güçlü, 2011).

“Eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma” boyutunda belirtilen maddelere öğrenciler öğretmenlerinin “orta” düzeyde katıldıklarını söylemişlerdir. Eğitim öğretim ilkelerine öğretmenlerin “çok” düzeyde uymaları beklenmektedir. Gündüz ve Can (2013) tarafından yapılan araştırma bu araştırmayı desteklemektedir. Gündüz ve Can (2013) tarafından yapılan araştırmada da “eğitim-öğretime yönelik ilkelere uyma” boyutunda belirtilen maddelere öğrenciler öğretmenlerinin “orta” düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenle ilgili bazı tutum ve davranışlar öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmemesinde etkin rol oynar. Örneğin öğretmenin kişiliği, öğrencilere yaklaşımı, dil kullanma biçimi, öğrencilere hitap şekli, sınıfı kontrol tekniği, değer yargıları konuyu anlatış tarzı, ses tonu gibi özellikler öğrenmeyi etkiler. Öğretmenin iletişim şekli ve iletişim yeterliliği öğrenci davranışları için bir model oluşturur (Gürsel, 2011).

Öğretmenler öğrencilere içten davranmalı, öğrencilerle empati kurmalı, beden dilini ustaca kullanabilmeli, öğrencilerini dinlemeli, öğrencilerin derse katılımını artırmalı ve öğrencilerini dikkatle gözlemlemelidir (Güçlü, 2011).

Öğrenciler, öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine genel olarak “orta” düzeyde uydıklarını söylemişlerdir. Sınıf yönetimi ilkelerine öğretmenlerin çok düzeyde uymaları beklenirken orta düzeyde uydıkları görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu sonuç Gündüz ve Can (2013) tarafından yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir. Gündüz ve Can (2013) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler, öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine genel olarak “orta” düzeyde uydıklarını belirtmişlerdir. Demirtaş ve Kahveci (2010) tarafından yapılan çalışmayla farklılık göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin kendi öğretmenlerinin sınıf yönetim yeterliklerine yönelik algılarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen “Derse hazırlıklı girer” maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim öğretime yönelik ilkelere uymaları bakımından bu sonuç olumlu bir durum olarak nitelendirilebilir. Öğrencinin derse hazırlanması kadar, öğretmenin de derse hazır olması gerekmektedir.

Öğretmenin sınıfa istekle girmesi, güler yüzlü olması, etrafına enerji ve canlılık katması, özgüveninin yüksek olması, etkili iletişim becerileri göstermesi derse hazırlığın önemli değişkenleridir. Bu tür özelliklere sahip olmayan bir öğretmenin öğrencilerini derse hazırlaması mümkün olmayacaktır (Erişen, 2008). Öğretmen derse hazırlıklı gittiğinde zaman da etkili kullanılacak etkili öğrenme gerçekleşecektir.

Ayçiçek (2007) araştırmasında ortaöğretim öğretmenlerinin etkili sınıf yönetim becerilerinden “derse hazırlıklı girme” uygulamasına ilişkin öğrencilerin algıları “genellikle” düzeyindedir. Öğrenciler derse hazırlıklı girme davranışına çok önemli düzeyinde yanıt vermişlerdir. Yani öğrenciler öğretmenlerinin “derse hazırlıklı girme” davranışını önemsemelerine karşın öğretmenlerinin genellikle derse hazırlıklı geldikleri saptanmıştır.

Öğretmen “öğrencilere isimleri ile hitap eder” maddesi ikinci en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu durum öğretmenlerin eğitim öğretim ilkelerine uymaları bakımından olumludur. Öğretmen öğrencilerin isimlerini öğrenerek onlara isimleri ile hitap etmelidir. Bu sonuç Burç (2006), Başarı (2007), Yüksel (2013), Baburşah (2014), Karadüz ve Sayın (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterirken, Ayçiçek (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Başarı (2007) tarafından yapılan araştırmada hem öğretmenler hem de öğrenciler “öğretmenler her öğrenciyi ismen tanır” maddesine her zaman yanıtını



vermişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin sınıfta öğrencilere isimleriyle hitap etmesi, öğrencilerin öğretmenler tarafından tanındığına ve öğretmeniyle arasındaki kişisel mesafenin azaldığının göstergesi olarak görülmüştür.

Coşkun (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrencilere isimleriyle hitap etmeleri açısından farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bayan öğretmenlerin sınıfta erkek öğretmenlere göre öğrencilere daha çok ismiyle hitap etmekte oldukları görülmüştür.

Ayçiçek (2007) tarafından yapılan araştırmada “öğrenciye adıyla seslenme” uygulamalarına ilişkin öğrenci algıları genellikle düzeyinde iken öğrencilerin bu davranışı önemli görmeleri “önemli” düzeyindedir. Yani, ortaöğretim öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerinden “öğrenciye adıyla seslenme” davranışını öğrencilerin önemseme düzeyleri ile öğretmenlerinin bu davranışı sergileme düzeyleri arasında fark saptamıştır.

Yüksel (2013) sınıf öğretmenlerinin davranış yönetimi alt boyutunda en çok sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin, “öğrencilere isimleriyle hitap ederim” davranış ifadesinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Baburşah (2014) araştırmasında "öğrencilerime isimleri ile hitap ederim." görüşü sınıf yönetimi eğilimlerinin ilişki düzenlemeleri konusunda en yüksek ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin yüzde seksen altısı soruya her zaman cevabını vermişlerdir.

Karadüz ve Sayın (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, öğrencilerine oğlum, kızım, canım, tatlım gibi ifadeler kullandıklarını belirtmişlerdir. 5 öğretmen öğrencilerine özellikle isimleri ile hitap ettiğini söylemiştir. Ders gözlemlerine göre, öğretmenlerin çoğu, öğrencilerine isimleri ile hitap etmektedir.

Öğretmen “öğrencilerle sık sık göz teması kurar” maddesi üçüncü en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu eğitim öğretim ilkeleri açısından son derece olumludur. Bu sonuç Başarı (2007), Sivri (2012), Yüksel (2013), Koçoğlu (2013), Baburşah (2014) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik gösterirken, Ayçiçek (2007) tarafından yapılan çalışmayla farklılık göstermektedir. Başarı (2007) araştırmasında öğrenciler “öğretmenler öğrencilerle sınıf içi iletişimde göz teması kurar.” ifadesine çoğu zaman şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Yüksel (2013) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre iletişim alt boyutunda “öğrencilerle göz teması kurma” becerisinin öğretmenlerin en çok sahip olduklarını düşündükleri yönetim becerisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Koçoğlu (2013) araştırmasında “öğrenciyle başarılı göz teması kurabilme” maddesinin öğretmenlerin en yetkin olduğu becerilerinden olduğunu belirlemiştir. Sivri (2012) tarafından uygulanan ankette "öğrenciler ile göz bağıntısı kurarım." maddesi en yüksek maddelerden biridir.

Baburşah (2014) tarafından yapılan araştırmada "öğrenciler ile göz bağıntısı kurarım." maddesi ortalaması en yüksek maddelerdendir.

Ayçiçek (2007) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerinden “derste göz iletişimi kurma” davranışını öğrencilerin önemsemesine karşın öğretmenlerinin çok fazla sergilemedikleri görülmektedir.

İletişimde göz teması çok önemlidir. Öğretmen ders anlatırken veya öğrenciyi dinlerken sık sık göz teması kurmalıdır. İstenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi için de göz teması çok önemlidir. Öğretmen davranışın farkında olduğunu ve onaylamadığını göz teması kurarak belli edebilir.

Öğretmen “öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli eder” maddesi dördüncü en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu sonuç Koçoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir. Koçoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada "öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli edebilme", maddesi öğretmenlerin en yetkin olduğu beceriler olarak belirlenmiştir.

Sözel övgülerin kullanılması öğrenciyi güdülemenin yollarından biridir. Her öğrencinin mutlaka övülecek bir davranışı vardır. Öğretmen bunu görmeli ve öğrencilere beğendiğini belli etmelidir (Öncü, 2011). Her çocuk yaptığı davranış karşısında onaylanmak ister. Çocuk başardığını ve onaylandığını gördükçe fazla başarmak ve daha fazla onay ve övgü almak ister (Otrar, 2011).

Hayva (2010) tarafından yapılan araştırmada “öğretmen öğrencilerin olumlu davranışlarından duyulan memnuniyeti sınıfta belli etmezse, kendimi düzene sokmaktan vazgeçerim.” ifadesine öğrencilerden %25,8’i “kesinlikle katılmıyorum” % 14,2’si “kesinlikle katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bu verilerden hareketle öğretmenlerin olumlu davranışları övmesinin öğrencilerin derse katılımı açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler, öğretmen “dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurur” maddesi beşinci beşinci en yüksek ortalamaya sahiptir. Ayçiçek (2007) tarafından yapılan araştırmada Ortaöğretim öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerinden “derse uygun materyal seçme” davranışını öğrencilerin önemsemesine karşın öğretmenlerinin çok fazla sergilemedikleri saptanmıştır.

Öğrenciler, öğretmen “derse zamanında girer ve çıkar” maddesine yüksek düzeyde katıldıklarını söylemişlerdir. Bu sonuç Demirtaş ve Kahveci (2010), Sivri (2012), Yüksel (2013), Gündüz ve Can (2013), ve Baburşah (2014) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Gündüz ve Can (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen “derse zamanında girer ve çıkar” maddesi ikinci en yüksek ortalamaya sahiptir.

Demirtaş ve Kahveci (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin derse zamanında girme-çıkma yönündeki davranışları öğrencilerden büyük oranda destek görmektedir.

Hayva (2010) tarafından yapılan araştırmada “öğretmen derse zamanında girmez ve çıkarmazsa, sınıfa geç kalırım.” ifadesine öğrencilerin % 29,7’si “katılmıyorum”, % 14,6’sı “kararsızım” yanıtını vermiştir. “Araştırmada öğretmenlerin derse giriş ve çıkış saatlerine dikkat etmelerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sivri (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kendi algılarına göre, “öğrencilerle göz bağıntısı kurma”, “öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belirtme” ve “derse zamanında girip dersten çıkma” davranışlarının kendilerini en yeterli algıladıkları davranışlar olduğu görülmüştür.

Yüksel (2013) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi alt boyutunda en çok sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin, “derse zamanında girip çıkarım” davranış becerisi olduğu görülmüştür.

Baburşah (2014) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri zaman yönetimi boyutunun en yüksek maddesi, "derse zamanında girer, zamanında dersten çıkarım." maddesi olmuştur.

Öğretmen “dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar” maddesinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu maddeye zayıf düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Bu öğretmenlerin yaptıkları olumsuz bir durum olarak nitelendirilebilir. Dersin konusunu ve amacını tahtaya yazmak, bunları

öğrencilere açıklamak öğrenciye derste olma amacını hatırlatır. Derste ne öğreneceğini bilen öğrenci dersi daha dikkatle takip eder.

Derse başlamadan öğretmen öğrencilerin öğrenme isteklerini arttırmak için derste işlenecek konuyu, konunun hedeflerini, bu hedeflerin öğrenci açısından kazanımlarının neler olacağını, onlara ne gibi yararlar sağlayacağını, açık, anlaşılır, sade bir dille anlatmalıdır. Niçin öğrenmesini gerektiğini ve öğreneceği bilgileri derslerde ve yaşamda nasıl kullanacağını bilen bir öğrenci için öğrenme daha anlamlı hale gelir (Kuran, 2011).

Öğretmen “sınıf yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çeker” maddesi ikinci en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenin sınıf yarışmacı bir havaya sokması olumsuz bir durumdur. Öğretmen öğrenci performansları ile ilgili karşılaştırmalar yapmamalıdır. Sınıfta karşılaştırma yapmak sınıfta bölünmelere, gruplaşmalara yol açabilir.

Öğretmen “sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirler” maddesinin üçüncü en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirlemelidir. Sınıf kuralları öğrencilerin sınıf içinde uyması gereken, sınıf düzenini sağlayan kurallardır. Öğrencinin uyması gereken kuralları öğrenci belirlemelidir. Kurallara katkı sağlayan öğrenci kendi oluşturduğu kurallara uygun hareketlerde bulunabilir. Bu sonuç Burç (2006) tarafından yapılan araştırmayla benzerlik gösterirken, Başarı (2007), Demirtaş ve Kahveci (2010), Gündüz ve Can (2013), Erol (2014), Baburşah (2014), Tuncel ve Balcı (2015) tarafından yapılan araştırmayla örtüşmemektedir.

Gündüz ve Can (2013) tarafından yapılan araştırmada “sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirler” maddesi ikinci en yüksek ortalamaya sahiptir.

Başarı (2007) tarafından yapılan çalışmada “öğretmenler sınıf içi kuralları öğretim yılı başında öğrencilerle birlikte oluşturur” ifadesine öğrencilerin ve öğretmenlerin her zaman seçeneğinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Araştırmada sınıf kurallarını öğretmenlerin öğrencilerle belirlemeleri halinde öğrencilerin sınıf kurallarına uyacağı, uymayan arkadaşlarını uyaracakları ve bunun da sınıf içi iletişim aksaklıkları engelleyeceği belirtilmiştir.

Demirtaş ve Kahveci (2010) tarafından yapılan çalışmada “Öğretmenimiz, sınıf içi kuralları öğretim yılı başında bizlerle birlikte oluşturur.” Maddesinin öğrenciler

tarafından destek gördüğü başka bir ifadeyle yeterlik düzeyleri yüksek algılandığı görülmektedir.

Erol (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler sınıf içi kuralları sene başında oluşturma konusunda her zaman cevabını, okul yöneticileri ise çoğu zaman cevabını vermişleridir. Yani öğretmenler kuralları öğrencilerle belirlediklerini söylemiştir.

Tuncel ve Balcı (2015) tarafından yapılan araştırmada, olumlu örnek ifadelerde öğretmenlerin ve öğrencilerin kuralları birlikte belirledikleri görülmektedir. Baburşah (2014) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri davranış yönetimi boyutunun en yüksek maddesi "sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrenci katılımını sağlarım." olmuştur

Kuralları sınıfta tartışarak belirleme öğrencilere bu kuralları sürdürmek, yaşatmak için katılım duygusu verir. Sınıf bir bütün olarak kuralların uygulanmasını kabul ettiği zaman kurallara uymayan öğrenci, sınıfın ortak normlarını çiğnediğini, bu kuralların öğretmenin kararları olmadığını bilir (Arı, 2008).

Yılmaz ve Aydın (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler sınıflarında, parmak kaldırarak söz alma, arkadaşları konuşurken konuşmama, kılık kıyafetinin düzenli olması, ilgili dersin materyallerinin hazırlanması, temizliğe dikkat etme, takım bilincinin sağlanması, ödevlerini zamanında yapmalarının belirtilmesi gibi kurallar oluşturduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen “sorunları ortaya çıkarmadan önce tahmin ederek istenmeyen davranışları önler” maddesi dördüncü en düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenler istenmeyen davranışları oluşmadan bilgileri ve tecrübeleriyle tahmin ederek, empatik bir yolla çözmelidirler. Öğretmenler istenmeyen davranışları önemsiz görüp göz ardı etmemelidir.

Öğretmen sınıf içinde öğrencileri devamlı görebilecekleri bir yer seçerlerse, dikkatli gözlem yaparlarsa, öğrencilerle yakından ilgilenirlerse, sıralar arasında dolaşarak öğrencilere yakın dururlarsa ve öğrencileri etkinliklere katarlarsa sınıftaki istenmeyen davranışların farkına varabilir (Ercan,2011).

Öğretmen “sınıfı sık sık havalandırır” maddesi beşinci en düşük ortalamaya sahiptir. Bu sonuç, Gündüz ve Can (2013) ve Yüksel (2013) tarafından yapılan araştırma ile örtüşmemektedir.

Gündüz ve Can (2013) tarafından yapılan araştırmada “sınıfı sık sık havalandırır” maddesi beşinci en yüksek ortalamaya sahiptir. Sınıf ortamının havasız olması öğrencinin zihinsel ve bedensel etkinliklerini düşürebilir, öğrencilerin motivasyonlarının azalmasına neden olabilir. Öğretmenler öğrencilerin teneffüslerde sınıfı havalandırmaları gerektiğini sık sık hatırlatmalıdır. Ders esnasında da kapı ve pencereler zaman zaman açılmalıdır.

Yüksel (2013) sınıf öğretmenlerinin, sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda en çok sahip olduklarını düşündükleri sınıf yönetimi becerisinin, “Öğrenme ortamının temizliğı ve havalandırılması için gerekli önlemleri alırım” davranış ifadesinin olduğı sonucuna ulaşmıştır. “Sınıf içi fiziksel koşulları (ısı, ışık, gürültü, temizlik, havalandırma) kontrol etmekte ve gerekli önlemleri alma” öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre de en çok sahip olunan sınıf yönetimi becerisidir.

“Öğretmenler yanlış davranışın karşısında bütün öğrencileri eleştirir” maddesine öğrenciler orta düzeyde katıldıklarını söylemişlerdir.

Gündüz ve Can (2013) tarafından yapılan araştırmada “yanlış davranışın karşısında bütün öğrencileri eleştirir” maddesi en yüksek ortalamaya sahiptir.

Yanlış davranışın kendisinin eleştirilmesi gerekir. Öğretmenler öğrencileri eleştirmek yerine yanlış davranışı eleştirmelidir. Öğrencilerin yanlış davranışlarını tüm sınıfın önünde konuşmak yerine birebir konuşarak çözüme kavuşturmalıdır.

Demirtaş ve Kahveci (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin ders esnasında öğrenci davranışlarıyla ilgili eleştiri ve uyarılarda bulunduğuna yönelik öğrenci algılarının yüksek düzeyde olduğı sonucuna ulaşılmıştır.

Başarı (2007) araştırmasında “öğretmenler olumsuz davranış gösteren öğrencinin kendisinden değil davranışından hoşlanmadığını öğrenciye hissettirir” ifadesine öğrenci ve öğretmenler çoğu zaman seçeneğinde görüş bildirmişlerdir. Araştırmada öğrencinin kendisinden değil davranışlarından hoşlanmadığını özellikle belirtmesi gerektiğı düşünülmektedir.

“Konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değıştirir” ifadesine öğrencilerin orta düzeyde katıldıkları görölmektedir. Gündüz ve Can (2013) tarafından yapılan araştırmada “konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değıştirir” maddesi son sırada yer almıştır. Öğretmenin görevi öğrencinin bütün çalışmalarını ve çabalarını yönlendirerek ona uygun bir öğrenme ortamı oluşturmaktır (Kuran, 2011).

Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin öğretmen öğrenci ilişkilerine uyma, eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma, sınıf ilkelerine genel uyma puanları erkek öğrencilerin öğretmen öğrenci ilişkilerine uyma, eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma, sınıf ilkelerine genel uyma puanlarından yüksek bulunmuştur.

Bayraktar ve Doğan (2014), Kaya (2008) tarafından yapılan araştırma bulguları bu sonucu desteklerken, Gündüz ve Can (2013), Taflan (2007), Başarı (2007) ve Korkmaz (2007) tarafından yapılan araştırma bulguları bu sonucu desteklememektedir.

Başarı (2007) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Taflan (2007) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerdeki cinsiyet değişkeninin, sınıf yönetimi stratejilerini algılamaları bakımından bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrenciler öğretmenlerinin sorun davranışların yönetimi boyutundaki sınıf yönetimi becerilerinin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu görüşündedirler. Genel olarak tüm alt boyutlardaki sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirmesi öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

Korkmaz (2007) araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin algılanışı öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşır sonucunu elde etmiştir.

Gündüz ve Can (2013) tarafından yapılan çalışmada kız ve erkek öğrenciler; öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeylerini birbirlerine eşit şekilde algılamışlardır. Yani öğretmenin sınıf yönetimi ilkelerine uyma davranışı öğrencilerce aynı düzeyde algılanmıştır.

Demirtaş ve Kahveci (2010) tarafından yapılan araştırmada sadece iki maddede cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin kendi öğretmenlerinin sınıf içi kuralları öğretim yılı başında öğrencilerle birlikte oluşturduğuna yönelik algıları erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine kız öğrencilerin kendi öğretmenlerinin ders esnasında öğrencilerin davranışları ile ilgili eleştiri ve uyarılarda bulunma davranışını gösterdiğine yönelik algıları erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

İşleyeceği konunun iş ve işlem süreçlerini belirtir, yargılayıcı değil açıklayıcı bir dil kullanır, yanlış davranış karşısında bütün öğrencileri eleştirir, dersin ilk 3-5 dakikasını güdülemeye ayırır, sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır, demokratik ve özgür bir sınıf ortamı oluşturur, sınıfı yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çeker, öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil davranışını eleştirir, öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışır maddelerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Erden'in aktardığına göre Eroğlu ilkokul öğretmenlerinin kız öğrencilerini daha düzenli, daha aktif algılamak, erkek öğrencileri daha gürültücü algıladıklarını görmüştür. Öğretmenlerin bu algıları, onların öğrencilere karşı davranışlarını da farklılaştırmaktadır (Erden, 2008).

Sınıf değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencileri öğretmenlerinin öğretmen öğrenci ilişkilerine uyma düzeylerini 5. Sınıf öğrencilerinden, 7. ve 8. Sınıf öğrencileri ise 6. Sınıf öğrencilerinden daha düşük düzeyde algılamışlardır. 5. Sınıf öğrencileri öğretmenlerinin eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma düzeylerini 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde algılamışlardır. 6. sınıf öğrencileri öğretmenlerinin eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma düzeylerini 7. Sınıf ve 8. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde algılamışlardır. Öğrencilerin sınıf ilkelerine uyma genel puanlarına bakıldığında 5. Sınıf öğrencilerinin sınıf ilkelerine uyma genel puanları 6. 7. 8. Sınıf öğrencilerinin sınıf ilkelerine uyma genel puanlarından yüksek bulunmuştur. Bu sonuç Gündüz ve Can (2013) Taflan (2007) ve Korkmaz (2007) tarafından yapılan çalışma ile de örtüşmektedir.

Korkmaz (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin algılanışı öğrencilerin kaçınıcı sınıfta okuduklarına göre farklılaşmaktadır. 8. sınıf öğrencileri öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini 6. 7. sınıftaki öğrencilere göre daha düşük düzeyde algılamaktadırlar.

Gündüz ve Can (2013) tarafından yapılan çalışmada okul türü değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Ortaöğretim öğrencileri; öğretmenlerinin sınıf içinde, sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeylerini, ilköğretim öğrencilerden daha düşük düzeyde algılamışlardır.



Araştırmada Taflan (2007) 10–11 yaş grubu öğrencilerinin sınıf yönetimi stratejilerini hem 12 hem de 13 yaş öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha olumlu algıladığı sonucuna ulaşmıştır. Demirtaş ve Kahveci (2010) tarafından yapılan araştırmada 16 maddede 4. Sınıf öğrencileri kendi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini 5. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek algıladıklarını söylemektedir. Demirtaş ve Kahveci (2010) sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin kendi öğretmenlerini mükemmel olarak görme seviyesinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

### **5.1.2. Nitel araştırma verilerine yönelik sonuç ve tartışma**

Nitel araştırma öğrenci algılarına göre öğretmen davranış ve özelliklerinin etkili olup olmadığı ve nasıl olması gerektiğine dair görüşlerin araştırılması amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarının nasıl olması gerektiğini, ödül ve ceza uygulamalarının nasıl olduğunu, nasıl olmasını istediklerini, etkili sınıf yönetimi için önerilerini öğrenmek için görüşmeler yapılmıştır.

“Öğretmenlerinizin sınıfta nasıl olmasını isterdiniz” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplarda Tablo.4.8.’de görüldüğü gibi en çok verilen cevap “esprili, eğlenceli, güler yüzlü olması” olmuştur. 26 öğrenci öğretmenin esprili, eğlenceli, güler yüzlü olmasını söylemiştir. Çakmak (2011) olumlu bir sınıf iklimi oluşturmada öğretmenlerin yeri geldiğinde mizah yönünü ortaya çıkarması gerektiğini söylemektedir.

Demirtaş ve Kahveci (2010) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin öğretmenlerinin sınıfta güler yüzlü ve içten davranma yeterliklerine yönelik algılarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Hayva (2010) tarafından yapılan araştırmada “Öğretmen öğrencilerine güler yüzlü ve içten davranmazsa, güven ve huzur ortamı kaybolur.” ifadesine öğrencilerin % 14,9’u “Katılmıyorum”, % 24,9’u “Katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bu verilerden hareketle öğretmenlerin davranış şeklinin ortamın huzuru açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Gümüş, Acar ve Özdemir (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler ideallerindeki matematik öğretmeninden bekledikleri kişilik özelliklerine ilişkin olarak güler yüzlü öğretmen ifadeleri çizmişlerdir.

Tuncel ve Balcı (2015) literatürden elde edilen bilgilere dayanarak nitelikli öğretmen özelliklerini, öğretmenlerin samimi, sabırlı, sevecen ve hoşgörülü olması olarak belirlemişlerdir.

Sınıfta etkili iletişimi sağlamak için öğretmenler öğrencilere içten davranmalı, öğrencilerle empati kurmalı, beden dilini ustaca kullanabilmeli, öğrencilerini dinlemeli, öğrencilerin derse katılımını arttırmalı ve öğrencilerini dikkatle gözlemlemelidir (Güçlü, 2011).

9 öğrenci “bağırmandan, kızgın olmayan” cevabını vermiştir. Öğretmenin sınıfta sürekli yüksek sesle öğrencileri uyarması, dersin daha çok kesintiye uğramasına neden olur. Bağırarak, azarlamak bazı öğrenciler için davranışın durdurulması konusunda etkili bir yöntemken bazı çocuklar için uygun olmayabilir (Erden, 2008). Bu sonuç Gözütok (1997) tarafından yapılan araştırma ile de benzerlik göstermektedir. Gözütok araştırmasında da öğrenciler kızmayan, bağırmayan, affeden öğretmen istediklerini söylemişlerdir.

7 öğrenci, öğretmenin nazik, saygılı ve iyi davranmasını istemiştir. Demir ve Karakuş (2015) araştırmasında “öğretmeninizin size iyi davranması (saygılı olması, adil davranması, yardımcı olması) çalışma şevkinizi nasıl etkiler? Neden?” sorusuna öğrenci katılımcıların tamamı öğretmenlerinin iyi davranışlarının çalışma şevklerini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin nazik, saygılı ve iyi davranması öğrencilerin daha çok çalışmalarını sağlar, öğrencilerin başarılarını artırır. Öğrencilerin soruya bağırmandan-kızgın olmayan, nazik-saygılı-iyi, anlayışlı şekilde cevap vermeleri öğretmenlerinin bu niteliklerden uzak olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin ödül uygulamaları nasıldır? sorusuna Tablo.4.9.’da görüldüğü gibi 23 öğrenci “not-puan verir” cevabını vermiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmının notu ödül olarak verdiği görülmektedir. Sınıfta not verme, takdir etme ödülleri, materyal ödülleri, etkinlik ödülleri, öğretmenin ilgisi, birlikte yapılacak etkinlikler ödül olarak verilebilir (Good ve Propy,2000; Aktaran: Ergün, 2012).

11 öğrenci öğretmenin ödül uygulaması olarak aferin dediğini söylemiştir. Samimi bir övgü öğrenciyi motive eder. Ders sırasında yapılan övgü öğrencinin derse katılımını artırır.

6 öğrenci öğretmenin şeker, çikolata gibi maddi ödülleriyle ödüllendirildiklerini söylemişlerdir. Bu 6 öğrencinin tamamının 8. Sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Sertifika, oyuncak, okul gereçleri, kurdele takmak gibi sembolik hediyeler öğrencilerde pekiştirme yapmak için kullanılan maddi ödüllerdendir. Sosyal pekiştirme araçlarının gücünü yitirmeye başladığı zamanlarda onları güçlendirmek için maddi ödüller kullanılmalıdır. Bu pekiştirme şeklinin uygun olmayan yanı, maliyetlerinin pahalı oluşu yanında sık kullanıldığında da etkisinin çabuk geçmesidir (Yılmaz, 2011b).

Sadık ve Aslan (2015) tarafından yapılan araştırmada 5 öğretmen ödül olarak öğrenciye şeker, çikolata gibi yiyecekler, 2 öğretmen kalem, silgi gibi kırtasiye malzemeleri ve 2 öğretmen alkışlatma ve aferin, çok güzel gibi sosyal içerikli ödüller verdiklerini belirtmişlerdir.

Yakup (2007) yaptığı araştırmada “ödül ve yaptırımları etkili kullanma” davranışını öğrencilerin önemsemesine karşın öğretmenlerin çok fazla sergilemediklerini saptamıştır.

Ödül uygulamaları nasıldır sorusunda olduğu gibi ödül uygulamasının nasıl olmasını isterdiniz sorusuna da Tablo.4.10.'da görüldüğü gibi öğrenciler en çok “not-puan verilmesi” cevabını vermiştir. Öğrencilerin yarısından fazlasının ödül olarak notu tercih etmesi düşündürücüdür.

Ödül istenen davranışı güdüler, davranışı pekiştirir. Ödül doğal olmalı, zorlamamalı, tüm öğrencilere verilmelidir. Öğrencinin çalışmasının beğenildiğini belirtmek de bir çeşit ödüldür (Ercan, 2011).

Ödül olarak 5 öğrenci “güzel sözler söylenmesi” yanıtını vermiştir. Bundan da anlaşılacağı gibi öğrenciler sınıf içinde takdir edilmek istemektedir. Sözel övgü uygulanması en kolay övgüdür “güzel sözler söyler” cevabını veren 8. Sınıf öğrencisi yoktur.

Sınıf içinde öğrenciye yapılan övgü öğrencilerin yaşları büyüdükçe diğer öğrencileri rahatsız edebilir. Bu durumda övülen öğrenci ile diğer öğrencilerin ilişkilerinin bozulmasına yol açabilir (Yiğit, 2011).

Ceza uygulamaları nasıldır sorusuna Tablo.4.11.'de de görüldüğü gibi 14 öğrenci dışarı atar cevabını vermiştir. Bu sonuç Alkan (2007) tarafından yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir. Alkan yaptığı çalışmayla öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarında en çok öğrenciyi dersten çıkarma, öğrenciyi teneffüse çıkarmama, cezalarını verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğrencinin dersten çıkarmanın yararı

öğrenciyi arkadaşlarının ilgi ve dikkatinden yoksun bırakmasıdır. Bu yöntem özellikle olumsuz davranarak arkadaşlarının ilgi ve dikkatini çekme ihtiyacında olan öğrenciler üzerinde etkilidir. Öğretmenler bu cezayı seyrek olarak kullanmalıdır (Arı, 2008). Ancak öğrencinin dışarı atılması öğrencinin dersi kaçırmasına neden olur, öğrenmeyi engeller. Öğrenci dışarı çıkarıldığı sürede bir yerde beklemeli, belli bir süre geçtikten sonra da sınıfa tekrar gelmelidir. Öğrenci salıverilirse cezanın bir yararı olmaz.

10 öğrenci puan-not kırar cevabını vermiştir. Öğretmenlerin notu ceza olarak kullanmamaları önemlidir. Notla cezalandırmak öğrencinin derslerde daha başarısız olmasına neden olur. Bazen çok çalışın öğrenciler de ceza alabilir. Bu durum o öğrencinin de notunun düşmesine neden olacak, çalışın öğrencinin gerilemesine yol açabilecektir.

5 öğrenci “ödev verir” cevabını vermiştir. Öğrencilere ödev cezası vermek öğrencinin derslere karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilir. Erden’e göre (2008) yazı yazdırmak, kitap okutmak, ödev vermek gibi cezalar öğretim için gerekli, öğrenci için ise olumsuz davranışlar ceza olarak verilmemelidir.

2 öğrenci bağırır vurur cevabını vermiştir. Öğrenciye tokat atma, vurma gibi fiziki cezalar etkili ve insani değildir. Öğretmenlerin daha soğukkanlı olmaları, fiziki ceza vermekten kaçınmaları gerekmektedir.

Cezanın olumsuzlukları sebebiyle cezadan kaçmak gerekir. Ancak zor durumda kalınca ceza verilmemelidir. Hafif cezalandırma yollarının kullanılması çocuğun davranışının düzeltilmesi için verilebilir. Ancak sert cezalar çocuğun benliğini hasara uğratabileceği gibi ruhsal bakımdan da zararlıdır (Dark, 1996; Aktaran: Erden, 2008

Apaydın ve Manolova (2015) araştırma bulgularında öğretmenlerin öğrencilerine daha çok psikolojik ceza uyguladıklarını tespit etmiştir. Öğretmenler öğrencilerin sorumsuz ve sorunlu olmasından dolayı informal ceza uygulamaktadır

Nazlı (2015) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin uygulamada en az başvurdukları disiplin sorunlarıyla baş etme yönteminin “öğrenciye fiziksel ceza uygulamam” olduğu sonucuna ulaşmıştır. “öğrenciyi tek ayaküstünde durdururum.”, “öğrenciye ceza olarak yazı yazma çalışması veririm” baş etme yöntemlerine öğretmenlerin hiç katılmadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin ceza uygulamaları nasıldır sorusuna 1 öğrenci istemediğimiz kişi ile oturtur, öğretmenlerin ödül uygulamaları nasıldır sorusuna da yine 1 öğrenci

istediğimiz kişi ile oturtur cevabını vermiştir. Demek ki öğrencilerin sınıf içinde oturdukları kişiler öğrencileri için önem teşkil etmektedir.

Çoban (2015) tarafından yapılan gözlem sonucunda istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı öğretmenler, öğrencinin yerini değiştirerek tepki göstermişlerdir.

Sadık ve Aslan (2015) tarafından yapılan çalışmada ceza verme yoluna giden öğretmenlerin en sık verdiği cezanın teneffüse çıkarmama cezası olduğu görülmüştür. Araştırmada bu cezayı ayakta bekletme, beden eğitimi dersine çıkarmama ve fiziksel şiddet cezaları izlemektedir.

Ceza uygulamalarının nasıl olmasını isterdiniz sorusuna Tablo.4.12’de görüldüğü gibi öğrenciler en çok uyarılmak affedilmek cevabını vermiştir. Bundan da anlaşıldığı gibi öğrenciler cezalandırılmak istememektedir. Bu sonuç Yontar (2007) tarafından yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir. Yontar’ın araştırmasında yaptırımlar ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrenciler öğretmenlerinin uyarmasını, kızmamasını, bağırmasını istediklerini söylemişlerdir.

Öğrenciler, yaptıkları olumsuz davranış ile aldıkları ceza arasındaki ilişkiyi gördükleri zaman davranışlarını değiştirebilirler (Erden, 2008).

6 öğrenci ceza uygulaması olarak teneffüse çıkmamak cevabını vermiştir. Her öğrencinin teneffüsü kullanma hakkı vardır. Öğrenci bu serbest zamanda birtakım fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayabilir. Örneğin öğrenci teneffüste tuvalete gitmek isteyebilir. Bu ihtiyacını karşılayamayan çocuk, daha ciddi bir sorun yaşayabilir. Serbest zamanını kullanmaktan alıkoyma, öğrenciyi diğer öğrencilerden soyutlar (Çelik, 2012).

5 öğrenci “kapıda beklemek”, 5 öğrenci ise tek ayaküstünde beklemek cevabını vermiştir. Yani öğrenciler sınıftan soyutlanarak cezalandırılmak istemektedir. Sınıf ortamından öğrenciyi soyutlama, öğrenciyi yalnız bırakmak anlamındadır. Öğrencinin öğretim etkinliklerinden soyutlanması kimi öğrenciler için ceza olarak görülürken, kimi öğrenciler içinse ödül olarak görülebilir. Öğrenciyi soyutlama ve sınıftan dışarı çıkarma, istenmeyen sorunları değiştirmede etkili bir strateji değildir (Çelik, 2012).

Tablo 4.13’te “öğretmenlerinizin etkili sınıf yönetimi için önerileriniz nelerdir?” sorusuna öğrenciler en çok bağırmadan sakın ders anlatmak cevabını vermiştir. Demek ki öğretmenler ders içinde istemeden çok fazla anlık tepkide bulunmaktadır. Bağırarak, hakaret etmek, azarlamak, zor kullanmak, tehdit etmek, küçümsemek,

öğretmenlerin öğrenciler açısından olumsuzluk içeren davranışlarındandır. Öğretmenin öğrencilere olan tavırları olumsuz ise bu durum öğrencileri olumsuz davranışlara yönlendirebilir (Erdoğan, 2011).

Tablo.4.13'te görüldüğü gibi öğrenciler öğretmenin dersi eğlenceli etkinliklerle, oyunlarla, materyallerle, sohbet şeklinde anlatmalarını istemektedir. Öğrenciler zaman zaman ders dışına çıkmak, sohbet etmek isterler. Öğretmen bazen öğrencilerle ders dışı sohbetler etmeli, zaman zaman mizahtan yararlanmalı, espriler yapmalıdır. Dostça ama mesafeli, esprili ama alay etmeyen, empatik ve anlayışlı olmalıdır. Öğretmen vermek istediği kazanımları ne kadar oyunlaştırabilirse, derste ne kadar çok kaynak, materyal, araç gereç kullanırsa eğitim süreci de o oranda nitelikli ve kalıcı olur (Özdemir, 2011).

Karadüz ve Sayın (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin, öğrencileriyle sıcak ve samimi iletişim kurma isteğinde, mizahi öğelere yer verme yaklaşımında oldukları görülmüştür. 5 öğretmen fıkra, şaka ve esprili ifadeler kullanarak öğrencilerin derse olan ilgisi canlı tutmaya çalıştığını söylemiştir. Bir öğretmenin futbol sohbetleri yaparak öğrencilerle samimi bir ilişki kurmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Karadüz ve Sayın (2015) tarafından yapılan gözlem sonuçlarına göre ise dersin başlangıcından teneffüs zili çalınmaya kadar öğretmenlerin ders işledikleri, bu durumun da öğrencilerin sıkılmasına neden olduğu görülmüştür

Öğrencilere dersi sevdirmenin yollarından biri de derslerde mizahı kullanmak ve öğrencilerin de mizah kullanmalarına fırsat vermektir. Ders başlarken öğrenciye bir fıkra anlatmak, yapılacak küçük bir espri öğrenciyi motive edebilir. Yalnızca dersin başında değil dersin monotonlaştığı noktalarda da öğretmen espri yapabilir. Mizah kullanmak öğrencilerin yaratıcılığını arttırır, öğrenmeyi zevkli hale getirir, öğrencilerin bilgi edinimleri ve bilginin muhafazası gelişir, öğrencilerin eğitimsel mesajlara dikkati artar (Akkaya, 2011).

### **5.1.3.Nicel ve nitel araştırma verilerine yönelik sonuç ve tartışma**

Nicel bulgular incelendiğinde, öğrenci görüşlerine göre öğretmen öğrenci ilişkilerine, eğitim öğretim ilkelerine ve sınıf ilkelerine orta düzeyde uymaktadır.

Nicel araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin derse hazırlıklı girdikleri, öğrencilere isimleri ile hitap ettikleri, öğrencilerle göz teması kurdukları, öğrencilerin olumlu

davranışlarını beğendiklerini belli ettikleri, dersin amacına uygun eğitsel araçları bulduklarını saptanmıştır.

Nicel araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazmadıkları, sınıfı yarışmacı havadan işbirlikçi bir havaya çekmedikleri, sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirlemedikleri, sorunları ortaya çıkarmadan önce tahmin ederek istenmeyen davranışları önlemedikleri görülmüştür.

Nitel bulgulara göre, öğrenciler öğretmenlerinin eğlenceli, esprili, güler yüzlü, nazik, saygılı, anlayışlı olmasını istemektedir. Öğrenciler olumsuz olarak öğretmenlerinin sınıfta bağırmasından, kızgın olmayan bir tavır sergilemelerini istemektedir. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerden selam cümleleri duymak isteyen öğrenciler, öğretmenleri tarafından önemsenmek istemektedir.

Öğrenciler, ödül uygulaması olarak notla ödüllendirildiklerini söylemişlerdir. Aferin denmesi, yıldız atılması, şeker-çikolata verilmesi öğretmenlerin uyguladıkları diğer ödüllerdir. Öğrenciler ödül uygulaması olarak yine notla değerlendirilmek istediklerini söylemişlerdir. Şeker-defter gibi hediyelerin verilmesi, güzel sözler söylenmesi öğrencilerin istedikleri diğer ödül uygulamalarıdır.

Öğrenciler, ceza uygulaması olarak dışarı atıldıklarını söylemişlerdir. Sözleşme imzalatılması, not kırılması, ödev verilmesi öğretmenlerin uyguladıkları diğer cezalardır. Öğrenciler ceza olarak uyarılmak, affedilmek istemektedir. Sözleşme tutanak imzalamak, ödev verilmesi, teneffüse çıkmamak da istenen diğer ceza uygulamalarındandır.

Öğrenciler etkili sınıf yönetimi için öğretmenlerinin bağırmasından sakın ders anlatmalarını önermektedir. Öğretmenlerin dersi sohbet ve esprilerle anlatmaları, eğlenceli etkinlikler yapıp, oyun oynatmaları da öğrencilerin diğer önerilerindedir. Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerini sevdirmelerini, dersi sevdirmelerini istemektedir.

Nicel araştırma bulgularında, öğrencilerin öğretmenlerinin sınıfı yarışmacı havadan işbirlikçi havaya çeker ifadesine orta derecede katıldıkları görülmektedir. Nicel araştırma bulgularında da öğrenciler öğretmenlerinin bağırmasından, kızgın olmayan bir tavır sergilemesini istemektedir. Öğrenciler, öğretmenlerinden informal birçok tutum ve davranış beklemektedir.

Sınavlar, notlar günümüzde çok önemlidir. Öğrenciler, öğretmenlerinden notla ödüllendirilmeyi beklemektedir. Zaten araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı öğretmenlerinin notla ödüllendirildiklerini söylemektedir.

Nicel araştırma bulgularına göre öğrenciler, öğretmen “Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli eder.” maddesine yüksek düzeyde katıldıklarını söylemişlerdir. Nitel araştırma bulgularında, öğrenciler ödül uygulaması olarak öğretmeninın aferin dediğini söylemiştir. Öğrenciler ödül uygulaması olarak öğretmeninın güzel sözler söylemesini istemiştir. Yine nitel araştırma bulgularına göre etkili sınıf yönetimi için önerileriniz nelerdir sorusuna bravo, aferin gibi güzel sözler söylemek cevabını vermiştir.

## **5.2. Öneriler**

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öneriler araştırmacılara yönelik öneriler ve öğretmenlere yönelik öneriler olarak iki bölümde incelenecektir:

### **5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler**

1. Araştırma İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan 4 farklı ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin katılımı ile gerçekleşmiştir. Anket bölge genelinde bulunan okullardaki öğrencilere de uygulanabilir.
2. Bu araştırma ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin ve velilerinin de görüşleri ele alınarak yapılabilir.
3. Bu araştırma ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla sınıf içindeki öğretmen davranışlarının nicelik, nitelik ve nedenlerini açıkça ortaya koymalarına fırsat tanıyabilmek amacıyla “anket” ve “görüşme” uygulamaları ile sınırlı kalmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda “gözlem” yöntemi bu uygulamalarla beraber kullanılabilir.
4. Araştırmada öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, mezun olduğu okul, çocuk sahibi olup olmadığı vb. kişisel özellikleri ile iletişim yeterlikleri arasındaki ilişkiye bakılmamıştır. Bu değişkenler tek tek ele alınarak öğretmenlerin iletişim yeterlikleri ile kişisel özellikleri arasında ilişki olup olmadığı araştırılabilir.



5. Resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
6. İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri belirlenerek ortaokul öğretmenleri ile karşılaştırması yapılabilir.

### **5.2.2. Öğretmenlere yönelik öneriler**

1. Öğretmenler sınıfta uyulacak kuralları öğretim yılının başında öğrencilerle birlikte belirlemeli, sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit uygulamalıdır. Böylece öğrencilerdeki sorumluluk duygusu gelişir ve öğrencilerin kurallara uyma düzeyleri artar.
2. Öğretmen dersin konusunu ve amacını tahtaya yazmalı, öğrenciyi o derste işleyecekleri ile ilgili bilgilendirmelidir.
3. Öğretmen sınıf içinde öğrencileri yarışmaya teşvik etmemeli, öğrenciler arasında karşılaştırmalar yapmamalıdır. Öğrencileri işbirliğine yönlendirmelidir, birlikte çalışmaya özendirilmelidir.
4. Sınıfta yapılacak etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi çalışmalarına öğrencilerin katılmalarına fırsat tanınmalıdır.
5. İstenmeyen öğrenci davranışlarının oluşumunu önlemek için öğretmen davranışın ardında yatan nedenleri belirleyerek davranış oluşmadan gerekli tedbirleri almalıdır
6. Öğretmen sınıftaki sorunlarla yakından ilgilenmeli, sorun olabilecek davranışları gözlemleyerek, önlemeye çalışmalıdır.
7. Sınıf yönetiminde beden dilinin çok önemli olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin iletme istediklerinin öğrenciler tarafından doğru anlaşılması için öğretmenlere beden dili seminerleri verilebilir.
8. Sınıf yönetiminin boyutları olan sınıfın fiziksel düzeni, plan program etkinlikleri, zamanın düzeni, iletişim ve davranış düzenlemeleri konularında öğretmenlere kurs, konferans, seminer vb. etkinlikler düzenlenebilir. Bu eğitimler teorikten çok uygulama ağırlıklı olmalıdır.
9. Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmen plan yapmalı, derse hazırlıklı gitmeli, derste zamanı iyi kullanmalıdır.
10. Öğretmen derse zamanında girmeli bu konuda öğrencisine de örnek olmalıdır.

11. Öğretmenler dersi bağırmadan, sakın anlatmalı, dersleri eğlenceli etkinliklerle, oyunlarla anlatmalıdır.
12. Öğretmenler öğrencilere karşı güler yüzlü olmalı, nazik, saygılı ve anlayışlı olmalıdır.
13. Öğretmen olumlu davranışlarda ödül kullanmalı, ödül verirken neyi, niçin ödüllendirdiğini öğrenciye söylemelidir. Her öğrenciye aynı düzeyde ödül ve pekiştirme vermelidir



## KAYNAKLAR

- Ada, Ş.** (2007). *Sınıf Yönetimi* (7. Baskı). (Ed.: Zeki Kaya). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ağaoğlu, E.** (2007). *Sınıf Yönetimi* (7. Baskı). (Ed.: Zeki Kaya). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alkan, H. B.** (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde: Türkiye.
- Akbaba, S.** (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:13, S: 343-361.
- Akçadağ, T.** (2005). *Etkili Sınıf Yönetimi*. (Ed.: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akkaya, M.** (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri İle Mizah Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Şişli İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul: Türkiye.
- Aksoy, N.** (2012). *Sınıf Yönetimi* (11. Baskı). (Ed.: Emin Karip). Ankara: Pegem Akademi.
- Apaydın, Ç. ve Manolova O.** (2015). Sınıf İçinde Uygulanan İnfomal Cezaların Analitik Hiyerarşi Yöntemi İle Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:23 No:1, S: 105-122
- Arıcak, T.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). (Ed.: Musa Gürsel). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Arıkan, E. T.** (2006). *Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri ile Okulda Dayak Uygulamaları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara: Türkiye.
- Arslan, H.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (8. Baskı). (Ed.: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayçiçek, Y.** (2007) “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Uyguladıkları Sınıf Yönetimindeki Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Değerlendirilmesi” Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul: Türkiye.
- Aydın, B.** (2006). Öğretmenlerin Kendi Sınıf Disiplin Sistemlerini Oluşturması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 2, S: 19-32.
- Aydın, A.** (2013). *Sınıf Yönetimi* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Baburşah, D.** (2014). “*Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Eğilimlerinin Belirlenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Başar, H.** (2010). *Sınıf Yönetimi* (16. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başarı, A.** (2007). “*Sınıf İçi İletişim Aksaklıklarına Yönelik Öğretmen Öğrenci Görüşleri*” Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Bayraktar, V. H. ve Doğan, C.** (2014). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenleri ile Arasındaki İletişimin Değerlendirilmesi*. 13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye, 29-31 Mayıs.
- Bilgiç, S.** (2007). “*İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğretim İhtiyaçları Duyduğu Dersteki Uygulanan Sınıf Yönetim Algılarının Değerlendirilmesi*” Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Burç, D. E.** (2006). “*İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri Hatay İli Örneği*”, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Buğday, F.** (2010). “*İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Konusundaki Düşünce ve Tutumları*” Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.** (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E.** (2012). “*Açık Ve Uzaktan Eğitimde Akreditasyon Yeterlilik Düzeyinin İncelenmesi*” Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye.
- Can, E. ve Baksi, O.** (2014). *Öğrencilerin Sınıf İçi Tutum Ve Davranışlarının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Başarısına Etkisi*. Bildiri Özetleri Kitabı İçinde Yıldız International Conference On Educational Research And Social Science (YICER), on September 1-3 in İstanbul, Turkey.
- Can, E ve Baksi, O.** (2014). *Öğrencilerin Sınıf İçi Tutum Ve Davranışlarının Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Başarısına Etkisi*, Asya Öğretim Dergisi www.e-aji.com [Asian Journal of Instruction] e-ISSN:2148-2659 , 86-101. İstanbul, Türkiye.
- Can, N.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (8. Baskı). (Ed.: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C.** (2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Celep, C.** (2004). *Meslek Olarak Öğretmenlik* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceyhan, A. ve Ceyhan E.** (2011). *Eğitim Psikolojisi* (3. Baskı). (Ed.: Yaşar Özbay, Serdar Erkan). Pegem Akademi: Ankara.
- Coşkun, H.** (2008). *İlköğretim Okulları I. Kademe 4. Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileriyle Karşılaştıkları İletişim Sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye.

- Çakmak, M.** (2011a). *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). (Ed.: Leyla Küçükahmet). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, M.** (2011b). *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı). (Ed.: M. Çağatay Özdemir). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Çalık, T.** (2004). *Sınıf Yönetimi*. Sınıf Yönetimi ve Özellikleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çalık, T.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). (Ed.: Leyla Küçükahmet). Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışkan, N. ve Yeşil, R.** (2005). Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 1, S: 199-207.
- Çelenk, S.** (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online*. 2 (2), S: 28-34.
- Çelik, K.** (2005). *Etkili Sınıf Yönetimi*. (Ed.: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V.** (2012). *Sınıf Yönetimi*. (6. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çeliköz, N.** (2008). *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı). (Ed.: Ramazan Arı ve Engin M. Deniz) Ankara: Maya Akademi.
- Çoban, A.** (2015). Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlara İlişkin Öğretmenlerin Gösterdikleri Tepkiler. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 40, Sayı 180 89-102
- Çubukçu, Z. ve Girmen P.** (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı*. Sayı: 44 S: 123-142.
- Çuhadar, C., Özgür, H., Akgün, F. ve Gündüz, Ş.** (2014). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ve İletişimci Biçimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 15, Sayı: 1, S: 295-311.
- Dağlı, A. ve Baysal, N.** (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarının Nedenlerine İlişkin Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 18, S: 259-271.
- Demir, S. ve Karakuş, M.** (2015). Etik İklim ile Öğretmen ve Öğrencilerin Güven ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 21, Sayı 2, S: 183-212.
- Demirbolat, A.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). (Ed.: Leyla Küçükahmet). Ankara: Pegem Akademi
- Demirbolat, A. O.** (1999). Demokrasi Ve Demokratik Eğitim. *Kuram Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:229, S: 24.
- Demirtaş, H.** (2005). *Etkili Sınıf Yönetimi*. (Ed.: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. ve Kahveci, G.** (2010). Öğrenci Algılarına Göre 4. Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 15, S: 18-29.
- Deniz, M. E.** (2008). *Sınıf Yönetimi*. (Ed.: Ramazan Arı ve Engin M. Deniz). Ankara: Maya Akademi.

- Dewey, J.** (2010). *Günümüzde Eğitim*. (Ed.: Ratner, J). (Çev. Ed.: Ata, B. ve Öztürk, T). Pegem Yayınevi: Ankara.
- Dönmez, B.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (8. Baskı). (Ed.: Mehmet Şişman, ve Selahattin Turan), Ankara: Pegem Akademi.
- Ekici, G.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı). (Ed.: Çağatay M. Özdemir). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Ekici, G.** (2012). *Sınıf Yönetimi* (11. Baskı). (Ed.: Emin Karip). Ankara: Pegem Akademi.
- Ekinci, E. ve Burgaz, B.** (2009). “İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Öğretmen Ve Okuldan Kaynaklanan Nedenleri”. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Ankara, Sayı:22, S: 91-111.
- Emir, S. ve Kanlı, E.** (2009). “İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilerini Motive Etme Biçimlerinin İncelenmesi”. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:12, S. 63-79.
- Engin, A. O. Aydın, S.** (2007). “Sınıf İçi İletişimde Öğretmenin Rolü”. Atatürk Üniversitesi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:16, S: 1-14.
- Ercan, L.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). (Ed.: Leyla Küçükahmet). Ankara: Pegem Akademi.
- Ercoskun, M. H.** (2011). “*Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin İncelenmesi*” Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum, Türkiye.
- Erden, M.** (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (14. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ergin, A. ve Birol, C.** (2005). *Eğitimde İletişim* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün M.** (1994). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*. Eğitim ve Toplum, Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M.** (2012). *Sınıf Yönetimi* (11. Baskı). (Ed.: Emin Karip). Ankara: Pegem Akademi.
- Erol, E.** (2015). “*Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri (Manisa İli Sarıgöl, Alaşehir İlçeleri Örneği)*”, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye.
- Erol, O., Özaydın, B. ve Koç, M.** (2010). “Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Olaylar, Öğretmen Tepkileri ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri: Unutulmayan Sınıf Anılarının Analizi”. *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi*, Cilt: 16, Sayı: 1, S: 25-47.
- Ertem, İ. S.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı). (Ed.: Çağatay M. Özdemir). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Fidan, N.** (2012). *Okulda Öğrenme Ve Öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Filiz, B. S. ve Kayabaşı, Y.** (2011a). *Sınıf Yönetimi*. (Ed.: Leyla Küçükahmet). Ankara: Pegem Akademi.
- Filiz, B. S.** (2011b). *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). (Ed.: Çağatay M. Özdemir). Ankara: Pegem Yayınevi.

- Filiz, B. S.** (2006). *Eğitim Bilimine Giriş* (1. Baskı). (Ed.: Çağatay M. Özdemir). Ankara: Ekinoks Danışmanlık, Siyasal Basım.
- Gelişli, Y.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı). (Ed.: Çağatay M. Özdemir). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ. ve Öztürk, A.** (2006). “Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Gösterdikleri Tepkiler”. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:15, S: 235-244.
- Gözütok, F. D.** (1997). *Nasıl Bir Öğretmen?*. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (23-24 Ekim 1997). S: 227-234.
- Güçlü, N.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). (Ed.: Leyla Küçükahmet). Ankara: Pegem Akademi.
- Güleç, S. Alkış, S.** (2004). “Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Kullandıkları Davranış Değiştirme Stratejileri”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII (2), XI. Eğitim Bilimleri Kongresi (12-15 Ekim 2003- Antalya)’nde Bildiri, S: 247-266.
- Gümüş, F. Ö., Acar, T. ve Özdemir, Y. T.** (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Gözünden Matematik Öğretmenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 34, S: 23 -51
- Gündüz, Y. ve Can, E.** (2013). “Öğrenci Görüşlerine Göre İlköğretim Ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyuma Düzeyleri”. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt: 19, Sayı: 3, S: 419-446.
- Güngör, A., Akyol, K. A. Subaşı, G., Ünver, G. ve Koç G.** (2006). *Gelişim ve Öğrenme* (5. Baskı). (Ed.: Ayten Ulusoy). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürsel, M.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). (Ed.: Musa Gürsel). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Güven, A. A. ve Yalçınkaya, M.** (2001). “Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri”. *Ege Eğitim Dergisi*, Sayı:1, S: 13-22.
- Güven, M.** (2012). *Sınıf Yönetimi* (11. Baskı). (Ed.: Emin Karip). Ankara: Pegem Akademi.
- Habacı, İ., Ürker, A., Bulut, S., Atıcı, R. ve Habacı, Z.** (2013). “Beden Dilinin Eğitim Öğretim Üzerine Etkileri.” *Turkish Studies, International Periodical For The Languages*, S: 1639-1655.
- Hayva, Z.** (2010). “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Olumsuz Davranış Göstermelerindeki Rolünün İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kahramanmaraş, Türkiye.
- Hoşgörür, V.** (2007). *Sınıf Yönetimi*. (7. Baskı). (Ed.: Zeki Kaya). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ilgar, L.** (2007). “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimlere Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

- Işık, H.** (2011). Sınıf Yönetimi (8. Baskı). (Ed.: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem Akademi.
- Izgar, H.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). (Ed.: Musa Gürsel). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- İpek, C. ve Terzi, A. R.** (2010). “İlk Ve Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi: Van İli Örneği”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt:16, Sayı: 3, S: 433-456.
- Kaliska, P.** (2002). A Comprehensive Study Identifying The Most Effective Classroom Management Techniques And Practices. The Graduate School. Wisconsin.
- Kapusuzoğlu, Ş.** (2004). “İlköğretim Düzeyinde Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci- Öğretmen Görüşleri ve Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından Değerlendirilmesi”. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, Türkiye.
- Karacaoğlu, C. Ö.** (2008). “Öğretmenlerin Yeterlilik Alguları”. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 1, Haziran S: 70-97.
- Karadüz, A. ve Sayın H.** (2015). Öğretmenlerin Derslerindeki Konuşma Edimlerinin Öğrencileriyle İletişimlerine Etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/11, p. 883-908
- Karataş, Z.** (2015). “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri”. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, Cilt:1, Sayı: 1, Ocak S: 62-80.
- Karlı, M. D.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (8. Baskı). (Ed.: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, G.** (2009). “*Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Yönetici, Öğretmen Ve Öğrencilerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*” Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Kayabaşı, Y. ve Cemaloğlu, N.** (2007). “Öğretmenlerin Sınıflarında Kullandıkları Disiplin Modellerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (Kefad) Cilt 8, Sayı 2, S: 149-170.
- Kayabaşı, Y.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). (Ed.: Leyla Küçükahmet) Ankara: Pegem Akademi.
- Kısaç, İ.** (2012). *Sınıf Yönetimi* (11. Baskı) (Ed.: Emin Karip). Pegem Akademi: Ankara.
- Koçoğlu, A., M.** (2013). “*İlkokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi (İstanbul İli Sancaktepe Örneği)*” Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye.
- Korkmaz, N.** (2007). “*İlköğretim Okullarında Etkili Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi İstanbul-Tuzla İlköğretim Okullarında Pilot*



*Bir Araştırma*” Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye.

- Korkmaz, A.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). (Ed.: Leyla Küçükahmet). Ankara: Pegem Akademi.
- Kulaber, M.** (2015). “*İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi İstanbul İli. Örneği*”, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye.
- Kuran, K.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (8. Baskı). (Ed.: Mehmet Şişman Ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem Akademi.
- Martin, Nancy K, Yin, Zenong, Mayall** (2006). Hayley, Classroom Management Training, Teaching Experience And Gender: Do These Variables Impact Teachers’ Attitudes And Beliefs Toward Classroom Management Style.
- Memişoğlu, S. P.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (8. Baskı). (Ed.: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem Akademi.
- Nazlı, K.** (2015). “*Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları, Nedenleri Ve Bu Sorunlarla Baş Etme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi (Bingöl İli Örneği)*”, Yüksel Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı, Gaziantep, Türkiye.
- Nural, E.** (2002). *Eğitim Üzerine* (1. Baskı). (Ed.: Erdal Toprakçı). Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Oktay, A.** (2007). *Eğitim Bilimine Giriş* (1. Baskı). (Editör: Ayla Oktay). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Okutan, M.** (2012). *Sınıf Yönetimi* (11. Baskı). (Ed.: Emin Karip). Ankara: Pegem Akademi.
- Oral, B.** (2011). *Eğitim Psikolojisi* (6. Baskı). (Ed.: Alim Kaya). Pegem Yayınevi: Ankara.
- Otrar, M, Ekşi H. ve Durmuş, A.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). (Ed.: Musa Gürsel). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Otrar, M.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). (Ed.: Musa Gürsel). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Öncü, H.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). (Ed.: Leyla Küçükahmet). Ankara: Pegem Akademi.
- Özabacı, N.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (8. Baskı). (Ed.: Mehmet Şişman Ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem Akademi.
- Özcan, A. O.** (2003). *İletişimin Rengi*. İstanbul: Ufuk Ötesi Yayınları
- Özcan, M.** (2012). “Sınıf Başkanları Gözüyle Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi”. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, Uluslararası E-Dergi, Cilt: 2, Sayı: 1, Haziran, S: 73-90.
- Özdemir, A.** (2012). *Sınıf Yönetimi* (11. Baskı). (Ed.: Emin Karip) Ankara: Pegem Akademi.

- Özdemir, E. İ.** (2011a). *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı). (Ed.: Çağatay M. Özdemir). Ankara,: Pegem Yayınevi.
- Özdemir, S. M.** (2011b). *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı). (Ed.: Çağatay M. Özdemir) Ankara: Pegem Yayınevi.
- Özdemir, S.** (2011c). *Sınıf Yönetimi*. (2. Baskı). (Ed.: Çağatay M. Özdemir). Ankara,: Pegem Yayınevi.
- Özden, Y.** (2012) *Sınıf Yönetimi*. (11. Baskı). (Ed.: Emin Karip). Ankara: Pegem Akademi.
- Özel, E. Bayındır, N. Özel, A.** (2013). “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Otoriteyi Sağlamada Gösterdikleri Tepkisel Davranışlar”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:18, S: 223-233.
- Özerbaş, S. D.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı). (Ed.: Çağatay M. Özdemir). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Öztürk, B.** (2012). *Sınıf Yönetimi* (11. Baskı). (Ed.: Emin Karip). Ankara: Pegem Akademi.
- Özyurt, S.** (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Pala, A.** (2005). “Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Yönelik Disiplin Modelleri”. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 13, S: 171-179.
- Paliç, G. ve Keleş, E.** (2011). “Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 17, Sayı 2, S: 199-220.
- Pişkin, M.** (1999). *İlköğretimde Rehberlik*. (Ed.: Yıldız Kuzgun). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sadık, F. ve Aslan, S.** (2015). İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Problemleri İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3, p. 115-138
- Şara, P ve Güney, Ü.** (2015). “Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Eşme İlçesi Örneği”, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, S: 195-205.
- Sardoğan, M. E.** (2007). *Sınıf Yönetimi* (7. Baskı). (Ed.: Zeki Kaya). Ankara: Pegem Yayıncılık,
- Sarı, H. ve Dilmaç, B.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). (Ed.: Musa Gürsel). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Sarıtaş, M.** (2006). “Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler”. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, X1x (1), S: 167-187.
- Selçuk, Z.** (2000). *Okul Deneyimi ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z.** (2007). *Eğitim Psikolojisi*. (14. Baskı). Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

- Sivri, D. G.** (2012). “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi” Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye.
- Sönmez, V.** (1996). *Öğretmen El Kitabı*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B.** (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara. Ekinoks Yayın.
- Sönmez, E.** (2014). “İlk Ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Performansları Arasındaki İlişki” Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu, Türkiye.
- Şahin, A.** (2011). “Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları”. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 1, S: 239-259.
- Şentürk, H.** (2003). *Eğitim Psikolojisi*. Isparta: Tuğra Ofset
- Şişman, M.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (8. Baskı). (Ed.: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabancalı, E.** (2005). *Etkili Sınıf Yönetimi*. (Ed.: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taflan, A.** (2007). “Öğretmen Görüşleri Ve Öğrenci Algısıyla Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Değerlendirilmesi” Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye.
- Taş, A.** (2005). *Etkili Sınıf Yönetimi*. (Ed.: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tertemiz, N.** (2004). *Sınıf Yönetimi*. Sınıf Yönetimi ve Disiplin. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tertemiz, N.** (2011). *Sınıf Yönetimi*. (12. Baskı) Ed.: Leyla Küçükahmet). Ankara: Pegem Akademi.
- Terzi, Ç.** (2001). “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Tomul, E.** (2005). *Etkili Sınıf Yönetimi*. (Ed.: Hüseyin Kıran). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topkaya, Z. E.** (2006). J’ournal Of Theory And Practice İn Education”, *Eğitimde Kuram Ve Uygulama* 2 (2), S: 113-118.
- Tuncel, G. ve Balcı, A.** (2015). Demokratik Toplumlarda Öğretmen Nitelikleri Ve Öğrencilere Yansımaları. *Marmara Coğrafya Dergisi* Sayı: 31, S: 82-97
- Turan, S.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (8. Baskı). (Ed.: Mehmet Şişman Ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem Akademi.
- Tutkun, F. Ö.** (2007). *Sınıf Yönetimi* (7. Baskı). (Ed.: Zeki Kaya). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tümkaya, S.** (2005). “Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi”. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 44, S: 549-568.
- Ulusoy, M.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı). (Ed.: Çağatay M. Özdemir). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Ülke, S. M.** (2008). *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı). (Ed.: Ramazan Arı, Engin M. Deniz). Ankara: Maya Akademi.

- Ünal, S. ve Ada, S.** (2003). *Sınıf Yönetimi*, (5. Baskı). Ankara: Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ünsal, H.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı). (Ed.: Çağatay M. Özdemir). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Yağcı, E.** (2004) *Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma* (Ed.: Şule Ş. Erçetin ve Çağatay M. Özdemir). Asil Yayın Dağıtım.
- Yaka, A.** (2006). *Sınıf Yönetimi*. Sınıf Yönetim Yaklaşımları. (Ed.: Mustafa Yılman). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y.** (2002). “İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler” *Ege Eğitim Dergisi*, (1), 2, S: 1-10
- Yazıcı, H.** (2011). *Eğitim Psikolojisi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademisi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.** (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A.** (1999). “Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri Ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri Ve Önemi”. *Eğitim ve Bilim*, 23.112.
- Yıldırım, C.** (2012). “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfında Sergiledikleri Davranışlar”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl:4 Sayı:7, S: 119-140.
- Yıldız, N. G.** (2013). *Sınıf Yönetimi El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayın.
- Yılmaz, N.** (2008). “Dersin Akışını Bozan İstenmeyen Davranışları Yönetme Stratejilerinin İncelenmesi”. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı: 10-1, S: 1-38.
- Yılmaz, E.** (2008). *Sınıf Yönetim* (2. Baskı). (Ed.: Ramazan Arı, Engin M. Deniz). Ankara: Maya Akademi.
- Yılmaz, K.** (2011). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tarzları İle Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 9, No. 21, S: 147-170.
- Yılmaz, F.** (2011). “*Sınıf Öğretmenlerinin Disiplini Sağlamada Kullandıkları Ödül Ve Ceza Yöntemleri (Şırnak İli Örneği)*”, *Yüksek Lisans Tezi*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Burdur: Türkiye.
- Yılmaz, Z. N. ve Aydın, Ö.** (2015). “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 1, S:148-164.
- Yiğit, B.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (8. Baskı). (Ed.: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem Akademi.
- Yontar, A.**, *Sorumluluk Eğitiminde Ceza Uygulamalarına İlişkin İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi*, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Adana: Türkiye.
- Yücel, C. ve Gülveren, H.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (8. Baskı). (Ed.: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan). Ankara: Pegem Akademi.

**Yüksel, A.** (2013). “*Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye.

**Yüksel, G.** (2011). *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). (Ed.: Leyla Küçükahmet). Ankara: Pegem Akademi.





## EKLER


### EK-1: ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ İLKELERİNE UYMA DÜZEYİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyuma Düzeyini Belirleme Ölçeği

**Değerli Öğrenciler,**  
Bu ölçek, sınıfınızda ders veren öğretmenlerinizin sınıf yönetimi ilkelerine ne düzeyde uyduklarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak yapılabilmesi için görüşlerinize ihtiyaç bulunmaktadır. Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından lütfen bütün soruları okuyarak cevaplayınız. Size göre en uygun seçeneği çarpı (X) işareti ile belirtiniz. Gösterdiğiniz ilgi ve emeğiniz için şimdiden teşekkür ederiz. Ankete kimlik bilgilerinizi yazmanıza gerek yoktur.

A.Cinsiyetiniz		B.Sınıfınız			
1.( ) Kadın	2.( ) Erkek	1.( ) 5. Sınıf	2.( ) 6. Sınıf	3.( ) 7. Sınıf	4.( ) 8. Sınıf

Öğretmenleriniz, 1	Hiç	Az	Orta	Çok	Pekçok
1 Sınıfın aydınlanma ve ısınma durumunu koşullara bağlı olarak düzenler	( )	( )	( )	( )	( )
2 Gürültü karşısında kısa süreli sessiz kalır, varlığını hissettirir	( )	( )	( )	( )	( )
3 Sınıfı sık sık havalandırır	( )	( )	( )	( )	( )
4 Dersin amacına uygun eğitsel araçları bulundurur	( )	( )	( )	( )	( )
5 İletişim ve etkileşim güçlüğü çeken öğrencileri ön ve orta sıralara oturtur	( )	( )	( )	( )	( )
6 Öğrenmeyi kolaylaştıracak çeşitli oturma biçimlerini dener	( )	( )	( )	( )	( )
7 Derse hazırlıklı girer	( )	( )	( )	( )	( )
8 İşleyeceği konuların iş ve işlem süreçlerini belirtir	( )	( )	( )	( )	( )
9 Konunun özelliğine göre kullandığı yöntemleri değiştirir	( )	( )	( )	( )	( )
10 Ders işlerken öğrenci seviyesini dikkate alır	( )	( )	( )	( )	( )
11 Planlama çalışmalarına öğrencileri katar	( )	( )	( )	( )	( )
12 Dersin konusunu ve amacını tahtanın sol üst köşesine yazar	( )	( )	( )	( )	( )
13 Sınıf kurallarını öğrenci katılımı ile belirler	( )	( )	( )	( )	( )
14 Öğrencilere isimleri ile hitap eder	( )	( )	( )	( )	( )
15 Öğrencilerle sık sık göz teması kurar	( )	( )	( )	( )	( )
16 İletişimde beden dilini de kullanır	( )	( )	( )	( )	( )
17 Yargılayıcı değil, açıklayıcı dil kullanır	( )	( )	( )	( )	( )
18 Sınıf kurallarını tüm öğrencilere eşit olarak uygular	( )	( )	( )	( )	( )
19 Öğrencilerin olumlu davranışlarını beğendiğini belli eder	( )	( )	( )	( )	( )
20 Yanlış davranışın karşısında bütün öğrencileri eleştirir	( )	( )	( )	( )	( )
21 Derse zamanında girer ve çıkar	( )	( )	( )	( )	( )
22 Dersin ilk 3'5' dakikasını güdülemeye ayırır	( )	( )	( )	( )	( )
23 Sınıfta zamanın tümünü eğitsel amaçlar için kullanır	( )	( )	( )	( )	( )
24 Derse ilgiyi canlı tutacak etkinliklerde bulunur	( )	( )	( )	( )	( )
25 Demokratik ve özgür bir sınıf ortamı (iklimi) oluşturur	( )	( )	( )	( )	( )
26 Sorunları ortaya çıkmadan önce tahmin ederek, istenmeyen davranışları önler	( )	( )	( )	( )	( )
27 Sınıfta alınan kararlara önce kendi uyar, sonra öğrencilerin uymasını sağlar	( )	( )	( )	( )	( )
28 Öğrencilere neyi yapmalarından çok, neleri neden yapmaları gerektiğini açıklar	( )	( )	( )	( )	( )
29 İstenmeyen davranışları yasaklayarak değil, uygun seçenekler sunarak ortadan kaldırmaya çalışır	( )	( )	( )	( )	( )
30 Sınıfı yarışmacı bir havadan işbirlikçi bir havaya çeker	( )	( )	( )	( )	( )
31 Öğrencinin olumsuz davranışından dolayı öğrenciyi değil, davranışını eleştirir	( )	( )	( )	( )	( )
32 Öğrencilerin tepkilerini bastırma yerine, onları anlamaya çalışır	( )	( )	( )	( )	( )
33 Hangi davranışların niçin yapılacağını açıklar	( )	( )	( )	( )	( )



## EK-2: ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ İLKELERİNE UYMA DÜZEYİNİ BELİRLEME SORULARI


ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ İLKELERİNE UYMA DÜZEYİNİ  
BELİRLEME SORULARI

Değerli Öğrenciler,  
Bu sorular, sınıf yönetimi ilkeleri konusunda sizin görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak yapılabilmesi için görüşlerinize ihtiyaç bulunmaktadır. Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından lütfen bütün soruları okuyarak cevaplayınız. Gösterdiğiniz ilgi ve emeğiniz için şimdiden teşekkür ederiz. Kimlik bilgilerinizi yazmanıza gerek yoktur.

<u>A.Cinsiyetiniz</u>		<u>B.Sınıfınız</u>			
1.( ) Kadın	2.( ) Erkek	1.( ) 5. Sınıf	2.( ) 6. Sınıf	3.( ) 7. Sınıf	4.( ) 8. Sınıf

1-Öğretmenlerinizin sınıf içinde nasıl davranmasını istersiniz?

2- Öğretmenlerinizin derste;  
a)Ödül uygulamaları nasıldır? Nasıl olmasını istersiniz?  
b)Ceza uygulamaları nasıldır? Nasıl olmasını istersiniz?  
3)Öğretmenlerinizin etkili sınıf yönetimi için önerileriniz nelerdir?





## EK-3: ÖLÇEK VE GÖRÜŞME FORMU İZİN BELGESİ



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.2890798  
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

11/03/2016

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İst. Aydın Üniversitesinin 24.02.2016 tarih ve 900 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 08.03.2016 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Başak ARSLAN'ın "*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Kadıköy ilçesi Gazi Mustafa Kemal Paşa Ortaokulu, Yeşilbahar Ortaokulu, Özdemiroğlu İmam Hatip Ortaokulu ve İkbaliye Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere; kişisel bilgi formu ve anket uygulama istemi 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 paylaşılması 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.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
11/03/2016

Ahmet ÖNAL  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
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 f827-5211-3455-a5ea-b8b7 kodu ile teyit edilebilir.

## EK-4:ÖLÇEK KULLANIM İZİN BELGESİ

ERTUĞ CAN

28.01.2016

Kime: basakburcuarslan@hotmail.com



Kimden: **ERTUĞ CAN** ([ertugcan@gmail.com](mailto:ertugcan@gmail.com))

Gönderme tarihi:28 Ocak 2016 Perşembe 21:52:08

Kime: basakburcuarslan@hotmail.com

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Başak ARSLAN'ın "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyma Düzeyini Belirleme Ölçeği" ni, Yüksek Lisans tezinde bilimsel araştırma ilkelerine uygun olarak kullanması koşuluyla izin veriyorum.

Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN

Kırklareli Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

## ÖZGEÇMİŞ



**Ad-Soyad:** Başak ARSLAN

**Doğum Tarihi ve Yeri:** Ankara 28.08.1979

**E-posta:** [basakburcuarslan@hotmail.com](mailto:basakburcuarslan@hotmail.com)

### ÖĞRENİM DURUMU:

**Lisans:** 1997-2001 Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü

### MESLEKİ DENEYİMİ:

İstanbul Ümraniye 30 Ağustos İlkokulu, Sınıf Öğretmeni (2001- 2009)

İnönü İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni (2009-2012)

İhsan Sungu İlkokulu, Türkçe Öğretmeni (2012-2013)

Gazi Mustafa Kemal Paşa Ortaokulu, Türkçe Öğretmeni (2013- .....)

### Katıldığı Hizmet İçi Eğitimler ve Kurslar:

Etkili Takım Çalışması- Stres Yönetimi- Çatışma Yönetimi- Ölçme Değerlendirme Özel Eğitim Rehberlik Semineri (2006)

Öğrenme Stilleri Semineri (2009)

Özel Eğitim Semineri (2009)

Öğrenen Lider Öğretmen Semineri (2011)

Ulusal ve Uluslararası Projelere Hazırlama ve Yönetimi Semineri (2013)

Ölçme ve Değerlendirme Farkındalık Semineri (2014)