

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
(PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI)

İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI ve ÖĞRENCİ BAŞARISI İLE İLİŞKİSİ

DOKTORA TEZİ

TEMEL TOPAL

ANKARA
TEMMUZ, 2007

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
(PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI)

İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI ve ÖĞRENCİ BAŞARISI İLE İLİŞKİSİ

DOKTORA TEZİ

TEMEL TOPAL

Danışman: Prof. Dr. TANJU GÜRKAN

ANKARA
TEMMUZ, 2007

ÖNSÖZ

Bu araştırma, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirerek, bu davranışların öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesine birçok kişinin doğrudan ya da dolaylı olarak katkısı olmuştur. Öncelikle, araştırmanın başlangıç aşamasından itibaren sürekli olarak destek, cesaret ve önerilerinden güç aldığım saygıdeğer hocam Prof. Dr. Tanju GÜRKAN'ın üzerimdeki emek ve katkılarını belirtmek isterim. Ayrıca tez izleme komitesinde yer alarak değerli görüşleriyle çalışmamı yönlendiren hocam Prof. Dr. Hafize KESER ve Başkent Üniversitesi'nden hocam Doç. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e de teşekkür borçluyum.

Doktora sürecinde kendilerinden ders aldığım Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ndeki hocalarım Prof. Dr. Mehmet A. KISAKÜREK, Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK ve Prof. Dr. Ali BALCI'ya da teşekkür ederim. Ayrıca aramızdan ayrılan hocam Prof. Dr. Nilgün KÖKLÜ'yü unutmadığımı belirtmek isterim.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecine katkı sağlayan (ODTÜ, Hacettepe, Gazi ve Ankara Üniversitesi'nden) hocalarıma da katkılarından dolayı teşekkür ederim. Verilerin toplanması, özellikle gözlem yapılmasında bana yardımcı olan değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Türker KURT, Arş. Gör. Tuncay AYAS, Arş. Gör. Rafet AYDIN, Arş. Gör. Güven ÖZDEM ve Arş. Gör. Abdurrahman ILGAN'a da teşekkür ederim.

Araştırmanın yapıldığı evrendeki okul, öğretmen ve öğrenci sayısına ilişkin (örneklem büyüklüğünü belirleme) istatistiki bilgilere ulaşmamı sağlayan “Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü” istatistik bölümü çalışanlarına da teşekkür ederim.

Sınıflarında (okul) gözlem yapılmasını olumlu karşılayarak ölçme aracını cevaplayan değerli öğretmenlerimize ve sevgili öğrencilerimize, “Başarı Değerlendirme Sınavı” sonuçlarına ulaşmamı sağlayan “Datasoft” firması yöneticilerine de teşekkür ederim.

Verilerin analizine yardımcı olan arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Ömay Ç. BÖKEOĞLU’na, araştırmanın konusu, yöntemi ve istatistik konusundaki katkılarından dolayı da Dr. Abdullah CAN’a teşekkür ederim.

Sağlık sorunları yaşadıkları ve hastaneye düştükleri dönemlerde de yanlarında olamadığım anneme ve babama, doktora sürecinde ihmal ettiğim bütün dostlarıma verdikleri destekten dolayı teşekkür ederim.

Yukarıda sözü edilen bütün desteklere rağmen bu araştırmanın yetersiz ve eksik kalan yönlerinin sorumluluğu bana aittir.

Temel TOPAL

NİSAN 2007, ANKARA

ÖZET

İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI ve ÖĞRENCİ BAŞARISI İLE İLİŞKİSİ

TOPAL TEMEL

Doktora, Eğitim Programları ve Öğretim (Program Geliştirme) Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. TANJU GÜRKAN

Temmuz 2007, XIII+141 sayfa

Bu araştırma, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirerek, bu davranışların öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evreni, Altındağ (Ankara) ilçesinde bulunan ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ve bu sınıfların öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın evrenindeki 67 okulda; 6288'i 4. sınıf, 6498'i de 5. sınıf olmak üzere toplam 12786 öğrenci bulunmaktadır. Evrenden "tabakalı örnekleme" yöntemi ile örneklem (öğrenci) seçilmiş, evren ilk olarak ilçe düzeyinde (Altındağ) okulların içinde bulunduğu sosyoekonomik düzeylere göre üst, orta ve alt olmak üzere üç alt tabakaya ayrılmıştır. Daha sonra bu alt tabakalardan sayısal büyüklükleri oranında örneklem (öğrenci) seçilmiştir.

Örneklemdaki 4. ve 5. sınıf öğrencilerine ve öğretmenlerine, araştırmacı tarafından geliştirilen, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını belirlemeye yönelik ölçek uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının belirlenmesi (demokratik/otoriter) amacıyla ilgili sınıflarda gözlem yapılmıştır. Elde edilen veriler “SPSS 11.5” paket programında analiz edilerek yorumlanmış ve sonuçlara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarına ilişkin olarak öğrenci, gözlemci ve öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin değerlendirmelerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasına rağmen, gözlemcilerin değerlendirmelerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

ABSTRACT

THE COMPARISON OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT BEHAVIOURS AND THE RELATION OF STUDENTS' SUCCESS

TOPAL TEMEL

Doctorate, Department of Curriculum and Instruction

(Curriculum Development)

Thesis Advisor: Prof. Dr. TANJU GÜRKAN

July 2007, XIII+141 pages

This research was done for the evaluation of classroom management behaviours of 4th and 5th grade primary school teachers in terms of various variables and the results of these behaviours on students' success.

The sampling of the study consists of 4th and 5th grade students, in Altındağ (Ankara) primary schools and the teachers of these classes.

The research was conducted with the participation of 12786 students in 67 schools and 6288 of the students were at the fourth year class, 6498 were at the fifth year class. The students were selected by stratified sampling method, according to their socioeconomic level, categorised three levels; high, middle and low. The students from low socio-economic level were taken as samples.

The students from the fourth and fifth year classes and their teachers were given a questionnaire, developed by the researcher means without any contribution identify the classsroom management behaviours of the teachers. Research also involved observations to identify the democratic and autoritical behaviours of subject teachers. The analysis of data has been made in computer by using "SPSS 11.5 packet programme and some suggestions have been put forward in the light of the findings.

Research results show that the opinion of the students, teachers and observers about the classroom management behaviours of teachers are significantly different from one another. According to the evaluation of the students and the teachers there isn't significant relation between the classroom management of the teachers and students' success. However, there is a significant relation between the classroom management of the teachers and students' success according to the observers' evaluation.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	2
1.1.1. Amaç	10
1.1.2. Önem	11
1.1.3. Sınırlılıklar	12
1.1.4. Kısaltmalar	13
1.1.5. Tanımlar	13
BÖLÜM II	15
KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
2.1. Kavramsal Çerçeve	15
2.1.1. Sınıf Yönetimi ve Öğretmen	19
2.1.1.1. Demokratik Sınıf Yönetimi Uygulanan Bir Sınıfın Özellikleri	26
2.1.1.2. Otoriter Sınıf Yönetimi Uygulanan Bir Sınıfın Özellikleri	27
2.1.2. Sınıf Yönetimi ve Öğretim	29
2.1.2.1. Sınıf Yönetiminde Etkili Öğretmen Davranışları	32
2.1.2.2. Etkili Sınıf Yönetimini Sağlayıcı Önlemler	33
2.1.2.3. Öğretmenin Öğretim Etkinliğini Yönetme Becerileri	34
2.1.2.4. Öğretmenin Öğretim Etkinliğini Gerçekleştirme Becerileri	35
2.1.3. Sınıf Yönetimi ve İletişim	37
2.1.3.1. Sınıfta Olumlu İletişimin Oluşturulması	39
2.1.3.2. Öğretmen-Öğrenci İletişimini Kolaylaştıran Etkenler	40
2.1.3.3. Öğretmen-Öğrenci İletişimini Engelleyen Etkenler	41

2.2. İlgili Araştırmalar	44
2.2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	44
2.2.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar	48
BÖLÜM III.....	53
YÖNTEM	53
3.1. Araştırmanın Modeli	53
3.2. Evren ve Örneklem	53
3.2.1. Örneklemdeki Öğretmenlerin Özellikleri.....	55
3.2.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	55
3.2.1.2. Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı	56
3.2.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	57
3.2.1.4. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kurumlara Göre Dağılımı.....	58
3.2.1.5. Öğretmenlerin Mesleğini İsteyerek Seçip-Seçmeme Durumuna Göre Dağılımı	59
3.2.1.6. Örneklemdeki Sınıfların Dağılımı	60
3.2.1.7. Örneklemdeki Sınıfların Öğrenci Mevcudunun Dağılımı	60
3.2.2. Örneklemdeki Öğrencilerin Özellikleri.....	61
3.2.2.1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	61
3.2.2.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı	62
3.2.2.3. Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeye Göre Dağılımı	62
3.3. Verilerin Toplanması	63
3.3.1. Verilerin Toplanmasında Kullanılan Araçlar	65
3.4. Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	66
3.5. Verilerin Analizinde Kullanılan Teknikler	68

BÖLÜM IV	69
BULGULAR ve YORUM	69
4.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Kişisel ve Mesleki Özelliklerine Göre Karşılaştırılması.....	69
4.1.1. Öğrenci, Gözlemci ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının, Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Anlamlı Fark Gösterip Göstermediği	69
4.1.2. Öğrenci, Gözlemci ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının, Öğretmenlerin Yaşına Göre Anlamlı Fark Gösterip Göstermediği.....	72
4.1.3. Öğrenci, Gözlemci ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının, Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Anlamlı Fark Gösterip Göstermediği	74
4.1.4. Öğrenci, Gözlemci ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının, Sınıflarına Göre Anlamlı Fark Gösterip Göstermediği.....	78
4.1.5. Öğrenci, Gözlemci ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının, Sınıf Mevcuduna Göre Anlamlı Fark Gösterip Göstermediği.....	80
4.1.6. Öğrenci, Gözlemci ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Mezun Oldukları Kurumlara Göre Anlamlı Fark Gösterip Göstermediği	82
4.1.7. Öğrenci, Gözlemci ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının, Mesleklerini İsteyerek Seçip-Seçmeme Durumuna Göre Anlamlı Fark Gösterip Göstermediği.....	85

4.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Değerlendirilmesinde; Öğrenci, Gözlemci ve Kendi Görüşleri Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığı	87
4.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışları ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki.....	89
BÖLÜM V	92
SONUÇ ve ÖNERİLER	92
5.1. Sonuçlar.....	92
5.2. Öneriler	94
KAYNAKÇA	95
EKLER	112
Sınıf Yönetimi Davranışı Belirleme Öğretmen Formu	112
Sınıf Yönetimi Davranışı Belirleme Öğrenci Formu.....	116
Sınıf Yönetimi Davranışı Belirleme Gözlem Formu.....	119
DİE'den SED'leri Gösteren Bilgi Alındığına İlişkin Onaylı Belge	121
Milli Eğitim Bakanlığı'nın İzin Onayı	122
Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün İzin Onayı	123
Analizlere İlişkin Bazı Betimsel İstatistikler	124
Alanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	125
Öğrencilerin, Ölçekteki Maddelere Verdikleri Cevaplara İlişkin Betimsel İstatistikler	125
Örneklemdaki Tüm Sınıflara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	126
Üst SED Sınıflar	126
Orta SED Sınıflar	128
Alt SED Sınıflar	133

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Evrendeki Okul, Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Sayıları	54
Çizelge 2. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	55
Çizelge 3. Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı	56
Çizelge 4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı	57
Çizelge 5. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kurumlara Göre Dağılımı	58
Çizelge 6. Öğretmenlerin Mesleğini İsteyerek Seçip-Seçmeme Durumuna Göre Dağılımı	59
Çizelge 7. Örneklemdeki Sınıfların Dağılımı	60
Çizelge 8. Örneklemdeki Sınıfların Öğrenci Mevcudunun Dağılımı	60
Çizelge 9. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	61
Çizelge 10. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı	62
Çizelge 11. Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeye Göre Dağılımı	62
Çizelge 12. Sınıf Yönetimi Davranış Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları	67
Çizelge 13. Öğrenci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	70
Çizelge 14. Gözlemci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	70
Çizelge 15. Öğretmenlerin Kendi Değerlendirmelerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	71
Çizelge 16. Öğrenci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması	72
Çizelge 17. Gözlemci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması	73

Çizelge 18. Öğretmenlerin Kendi Değerlendirmelerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışlarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması	73
Çizelge 19. Öğrenci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	74
Çizelge 20. Gözlemci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	75
Çizelge 21. Öğretmenlerin Kendi Değerlendirmelerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	76
Çizelge 22. Öğrenci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Sınıflarına Göre Karşılaştırılması	78
Çizelge 23. Gözlemci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Sınıflarına Göre Karşılaştırılması	79
Çizelge 24. Öğretmenlerin Kendi Değerlendirmelerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışlarının Sınıflarına Göre Karşılaştırılması	79
Çizelge 25. Öğrenci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılması	80
Çizelge 26. Gözlemci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılması.....	81
Çizelge 27. Öğretmenlerin Kendi Değerlendirmelerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışlarının Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılması	81

Çizelge 28. Öğrenci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Mezun Oldukları Kurumlara Göre Karşılaştırılması	82
Çizelge 29. Gözlemci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Mezun Oldukları Kurumlara Göre Karşılaştırılması	83
Çizelge 30. Öğretmenlerin Kendi Değerlendirmelerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışlarının Mezun Oldukları Kurumlara Göre Karşılaştırılması	83
Çizelge 31. Öğrenci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Mesleğini İsteyerek Seçip-Seçmeme Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	85
Çizelge 32. Gözlemci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Mesleğini İsteyerek Seçip-Seçmeme Göre Karşılaştırılması	85
Çizelge 33. Öğretmenlerin Kendi Değerlendirmelerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışlarının Mesleğini İsteyerek Seçip-Seçmeme Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	86
Çizelge 34. Öğrenci, Gözlemci ve Öğretmenlerin Kendi Değerlendirmelerine İlişkin Betimsel İstatistikler... ..	87
Çizelge 35. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Öğretmen, Öğrenci ve Gözlemci Görüşlerine Göre Karşılaştırılması	88
Çizelge 36. “Bonferroni” Testinde Ulaşılan Sonuçlar	88

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelere hemen hemen her gün bir yenisi eklenmektedir. Söz konusu gelişmelere ayak uydurmak ve öncülük etmek için bu gelişmelerin itici gücü durumundaki eğitimin niteliğinin yanında, öğretim sürecinin yöneticisi konumundaki “davranış değiştirme mühendisi” olarak nitelendirilen öğretmen davranışları da önem taşımaktadır.

Öğretmen, ilköğretim yıllarında sistemli bir programla ilk kez karşılaşan öğrencinin hem kişisel, hem de sosyal gelişimine doğrudan etki etmekte, çocuğun okul ve programda yer alan disiplinlere ilişkin geliştirdiği tutumlarda kalıcı izler bırakmaktadır (Bıkmaz, 2001, 47).

Eğitim hizmeti, hangi kademe ve düzeyde verilirse verilsin, bu hizmetin önemi göz ardı edilemez. Plânlı bir etkinlik olan öğretimin, istenen sonuçları vermesi, büyük ölçüde uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin süreci yönetmedeki başarısı ile gerçekleşecektir. Çünkü, sınıf içinde gerçekleşen davranışların amaçlara uygunluğu ve öğrenme ortamının düzenlenmesi öğretmenin sorumluluğundadır. Aydın'ın (2000, 150) da belirttiği gibi; öğretmenlerin istenmeyen davranışları doğru bir biçimde sınıflandırması, bu tür davranışların değiştirilmesi ve düzeltilmesi bakımından önemlidir. Sınıftaki istenmeyen davranışların niteliği konusunda ortak bir bakış açısı geliştirmek öğretmenin sorumluluğunda olduğundan, öğretmen öğrencilere hangi davranışların neden doğru veya yanlış olduğunu tutarlı bir biçimde göstermelidir. Başar (2004, 117) da; eğitsel etkinlikleri engelleyen her türlü davranış istenmeyen davranış olarak nitelendirmekte ve bu davranışların sınıf düzenini ve eylemlerini bozma, amaçlara ulaşmayı engelleme ve özellikle zamanın kötü kullanımına neden olduğunu vurgulamaktadır.

1.1. Problem

Plânlı bir etkinlik olan öğretim süreci sonunda kazanılması hedeflenen davranışların niteliği ve bu davranışların kazanım düzeyi, eğitim sürecinin etkililiğinin belirlenmesi açısından önemli bir göstergedir. Büyük ölçüde sınıf ortamında gerçekleşen bu sürecin verimliliği, öğretmenlerin süreci yönetme davranışlarıyla yakından ilgilidir.

Eğitimin önemli amaçlarından biri, verimliliğin artırılmasına yönelik etkinliklerin bilimsel bir temele oturtulmasıdır. Söz konusu durum, uygun öğretim-öğrenme ortamlarında gerçekleşir. Bu ortamın hem oluşturulması, hem de yönetimi, sınıf öğretmenlerinin önemli sorunları arasında yer almaktadır (Ada, 2000, 1).

Öğretmen davranışları, eğitim süreci sonunda kazanılacak öğrenci davranışlarının önemli bir belirleyicisidir. Öğretmenin öğrenciye demokratik anlayış, tutum ve idealleri benimsetebilmesi için bu değerleri kendi yaşamının ayrılmaz bir parçası haline getirmiş olması gerekir. Öğretmen, demokrasiyi yaşam biçimi haline getirmeli ve davranışlarıyla sergilemelidir. Çünkü, öğrenciler öğretmenlerinin söylediklerinden çok davranışlarından etkilenmektedir (Gözütok, 1995, 17). Bu sebeple, sınıf yönetiminin lideri konumundaki öğretmenin sergilediği davranışların demokratik olması, bu davranışların öğrenciler tarafından benimsenmesi ve yerleşmesine ortam hazırlayacaktır. Yönetimin demokratik olması Başar'ın (2004, 21) da vurguladığı gibi; hem öğretmen moralini, hem de öğrenci başarısını etkilemektedir.

Yağcı (1997) da araştırmasında; öğretmenlerin öğrenci katılımına yer vermesi, öğrencilerin derse katılımlarının yanlış olsa bile dinlenmesi, sınıfta tartışma ortamının yaratılması, öğrenci görüşlerine değer verilmesi ile çok sayıda öğrenciye söz hakkı verilmesi, sınıf etkinliklerinin plânlanmasında öğrenci görüşlerinin de alınması, öğrencilerin görüşlerini ifade etmesi için özgür bir ortamın sağlanması, öğrenci katılımını sağlayan öğretim

yöntemlerinin kullanılması gibi demokratik uygulamaların öğrencilerin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde erişilerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır.

Başarılı öğretmenler, öğrencileriyle iyi ilişkiler içindedir. İyi ilişkiler, hem öğrencilerin öğrenmesini yönlendirir, hem de iyi disiplinin anahtarıdır. Öğretmenler, öğretim ve dersle ilgili olarak öğrencileriyle iyi ilişkilere sahip olduğunda birçok disiplin problemi önlenabilir. Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin okuldaki akademik başarıları kadar sorumluluk almalarını da etkilemektedir (Clifford, 2000, 319).

Eğitim – öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği ve yıllık öğretim süresinin büyük bir bölümünün geçtiği sınıf ortamı, aynı zamanda öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin de yoğun olarak yaşandığı alandır (Ök ve diğerleri, 2000, 21). Bu alan, hem öğretmenin sınıf içi davranışlarını, hem de öğrencilerin akademik başarılarını ve okulla ilgili duyuşsal özelliklerini etkilemektedir (Erden, 1998, 67). Purkey (1970), öğretmenin yaratacağı sınıf atmosferinde, disiplin etkenini başarıyı sağlayacak bir faktör olarak nitelendirirken (Akt. Uslu, 2002, 33); Bloom (1976 / 1998) da, sınıftaki öğrenme ortamında öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin önemine dikkat çekmektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliği, öğrencilerin sınıftaki gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmadığını etkiler. Öğrenciler, 6-17 yaş arasındaki yaşamlarının yaklaşık dörtte birini öğretmenleriyle geçirirler. Öğretmenler, öğrenci çalışmalarının kontrol ve değerlendirmesi ile sınıf yaşamının niteliğinden sorumludur. Etkili öğretmenler, öğrencileri üzerindeki olumlu etkilerinin bilincindedir. Araştırmalar, akademik başarı ve öğrenci davranışlarının öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliğinden etkilendiğini göstermektedir. Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri tüm öğrencilerin davranış, başarı ve motivasyonunu etkileyen temel bir faktördür (Jones ve Jones, 2001, 78-80).

Öğretmenin sınıf içindeki davranışları öğrencide olumlu etkiler yapabileceği gibi, olumsuz etkiler de yapabilmektedir. Öğretmenin öğrenci üzerinde olumlu etkiler bırakması, öğretmen-öğrenci arasında kurulan iletişim süreciyle sağlanabilir. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki nitelikleri altında biçimlenen bu sürecin çift yönlü olması başarıyı etkilemektedir (Ekici, 2004, 50).

Rocks, Baker ve Guenny (1985) tarafından yapılan araştırmada, iletişim ile başarı arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu belirlenirken, Schwarzwold, Hoffman ve Rotem (1988) tarafından yapılan araştırmada da, sınıf atmosferinin akademik başarı ve kişiler arası ilişkileri etkilediği saptanmıştır (Akt. Uslu, 2002, 34). Sınıfta öğrencileri ile iyi iletişim içinde olan öğretmenler, öğretim etkinliğini başarılı bir şekilde yerine getirirken, aynı zamanda yüksek akademik başarının yanında, öğrencilerinin istendik davranış değişikliği göstermelerine de ortam hazırlamaktadırlar (Celep, 2001, 19).

Öğretmen, etkili bir sınıf yönetimi için konuyu iyi bilmeli ve öğrencinin ilgisini çekebilmelidir. Sınıf içi uygulamaların başarısı, iyi bir öğretim ortamının düzenlenmesiyle gerçekleşir. Etkili bir öğretim için, öğretim ortamının bütün yönleriyle olanaklar ölçüsünde düzenlenmesi gerekir. Bu ortam, öğretme-öğrenme süreçlerinde bilgi iletim işleminin meydana geldiği ve öğrencinin konuyla etkileşimde bulunduğu, personel, araç, gereç ve organizasyon öğelerinden oluşan çevredir. Öğretmen, bu çevrenin içinde olmalı, öğrencilerle bütünleşmeli ve yeni teknolojileri öğrencilerin kullanabilmeleri için sistemli bir yol izlemelidir (İmer, 2000, 151-152). Çünkü, iyi bir sınıf yönetimi, iyi bir öğretime bağlıdır. Bu yönüyle sınıf yönetimi araç, kaliteli bir eğitim ise amaçtır. Öğrenci başarısının en önemli değişkenlerinden biri, belki de en önemlisi sınıf yönetimidir. Araştırmalar, öğrencilerin bireysel farkları kadar, sınıfın yapı ve yönetimindeki farkların da başarıyı etkilediğini göstermektedir (Başar, 2004, 11).

İyi bir sınıf yönetimi, öğretim için daha çok olanaklar ve çocukların öğrenebileceği daha iyi ortamlar sağlayacaktır. Bu sebeple öğretmen, iyi yönetilen sınıfın gerekliliğini anlamalı, ilgi çekici ve rahat bir sınıf ortamı yaratmaya özen göstermelidir (Hollingsworth ve Hoover, 1991/1999). Anderson ve Walberg (1974) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin başarıları arasındaki farklılığın % 30'unun öğrenme ortamına, % 7'sinin de zekâ derecesine bağlı olduğu vurgulanmıştır (Akt. Uslu, 2002, 9). Cogan'ın (1956) yaptığı araştırmada, öğretmenin içten davranışının, öğrencinin kendi isteği ile yaptığı çalışmaları olumlu yönde etkilediği, Solomon ve Kendall'ın (1976) araştırmasında da, öğrencileri ile işbirliği yapan, demokratik davranan, sınıf etkinliklerine katılmalarını sağlayan ve yaratıcı olan öğretmenlerin öğrencilerinin, akademik başarı yönünden, geleneksel sınıf çevresi oluşturan öğretmenlerin öğrencilerinden daha iyi durumda oldukları görülmüştür (Akt. Ekinci, 2000, 29). Duruhan ve diğerlerinin (1990) araştırmasında da, öğrencilerin % 67'si, öğretmen tutum ve davranışlarının başarıları üzerinde etkili olduğunu belirtirken; bu görüşe katılan öğrencilerle, "kısmen" başarıları üzerinde etkili olduğunu belirtenler birlikte % 93'e ulaşmaktadır. Bu sonuç da, öğretmen tutum ve davranışlarının öğrenci başarısı üzerinde etkili bir faktör olduğunu göstermektedir.

İngiltere'de, 80 okuldaki 170 öğretmenle yapılan bir çalışmada da, öğrencilerin sene başındaki ve sene sonundaki başarıları dikkate alınarak bir akademik yıl boyunca gösterdikleri gelişme hakkında yazılan raporda; öğretmenin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu vurgulanmıştır (Tatar, 2004, 36).

Kısakürek tarafından (1985, 56-58) yapılan "Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı araştırmada da; öğrencilerin derse ilişkin görüşlerinin alınarak sınıf içi çalışmalara etkin bir şekilde katılmalarının sağlanmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği, derste katı kurallar ve hoşgöründen uzak davranışların ise öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği ortaya konmuştur. Ayrıca, işbirliği içinde çalışma ve paylaşımın da öğrenci başarısını kısmen etkilediğine dikkat çekilmiştir.

Hunt (1987) da; sınıf atmosferinin öğretme-öğrenme sürecinde önemli bir unsur olduğunu ortaya koyan araştırmasında, öğretmenlerin öğrenciye karşı davranış ve sınıf ortamında kullandığı yöntemlerin, öğrenci başarısını etkilediğini vurgulamıştır (Akt. Ekinci, 2000, 31).

Öğrenci başarısı, öğretim kademelerinin hemen hemen her aşamasında önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu durum, ÖSYM ve MEB gibi kurumlar tarafından değişik amaçlarla yapılmakta olan sınavlarda, binlerce öğrencinin puanının hesaplanamaması, hatta sıfır (0) puan almasıyla sürekli olarak gündemdeki yerini korumaktadır. Benzer şekilde, İl Milli Eğitim Müdürlükleri'nce ilköğretim düzeyinde yapılmakta olan "Başarı Değerlendirme Sınavı" (BDS) sonuçları da, belirtilen sorun üzerine odaklanmaktadır. Sınav sonuçları (BDS) incelendiğinde, başarı düzeyinin il ve bölgeler arasında farklılık göstermesine rağmen, yine de oldukça düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Türkçe'de genel olarak, öğrencilerin bilgi ağırlıklı ve ezbere dayalı sorularda daha başarılı, okuduğunu anlama, yorumlama, sorgulama ve karşılaştırmaya yönelik sorularda ise başarısız oldukları belirlenirken; matematikte, özellikle geometri ve grafiklerle ilgili konularda öğrencilerin son derece yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Genel olarak kurallara dayalı bilgi kullanımı dışında, zihinsel süreçlerde de öğrencilerin başarı düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Fen bilgisi dersinde de, öncelikle bu alan için önemli olan gözlem yapma, laboratuvar deney yapma, sonuçlarını genelleme tipindeki sorular ile kavramaya yönelik sorularda öğrenci başarısının düşük olduğu gözlenmiştir. Sosyal bilgilerde de benzer sonuçla karşılaşmış ve genel olarak başarı düzeyinin düşük olması dikkat çekmiştir. Bölgelere göre karşılaştırmalı değerlendirme yapıldığında ise, Türkçe 4. ve 5. sınıflarda Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgelerinin başarı düzeyi oldukça düşükken, Ege Bölgesi'nde öğrencilerin başarı yüzdesi oldukça yüksek çıkmıştır. Matematikte 4. ve 5. sınıflarda Güneydoğu Anadolu bölgesindeki öğrenciler en düşük, İç Anadolu ve Ege bölgesindekiler ise en yüksek başarıyı göstermişlerdir. Fen bilgisi ve sosyal bilgiler alanlarında da İç Anadolu Bölgesi'nin başarısı dikkat çekerken, fen bilgisi alanında, tüm sınıflarda en düşük başarı Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgelerinde görülmüştür. Genellikle en başarılı bölgeler arasında

birinci sırada yer alan Ege Bölgesi'ni, İç Anadolu Bölgesi izlemiştir. Sosyal bilgiler alanında ise tüm sınıflarda, son iki sırayı Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgeleri alırken; Ege, İç Anadolu ve Marmara bölgeleri ilk sıralarda yer almışlardır (<http://www.legese.com/?cmd>).

Başarı değerlendirme sınavı sonuçları dikkate alındığında, eğitim sistemimizde belirgin bir başarısızlık sorunu olduğu görülmektedir. Öğretim basamaklarının birbirinin devamı olduğu düşünüldüğünde, bir basamaktaki başarısızlığın diğer basamakları da etkileyeceği kolayca anlaşılmaktadır. Bu açıdan soruna yaklaşıldığında, üst öğretim kurumlarındaki başarı düzeyi yerine ilköğretim kurumlarındaki başarı düzeyinin öncelikli olarak ele alınması daha uygun olacaktır. Çünkü, ilköğretimin ilk yılları çocuğun yetişkin yaşamına hazırlanmasına temel oluşturduğundan, bu dönemde kazanılan bilgi ve beceriler, sonraki öğretim kademelerinde kazandırılacak bilgi ve beceriler için alt yapı niteliği taşımaktadır (Gürkan, 1993, 3). Bu yönüyle de değerlendirildiğinde; bireyin öğreniminin, çok yönlü, karmaşık, birbirini izleyen ve tamamlayan bir süreç olduğu ve bu sürecin başlangıçtan itibaren çok iyi organize edilmesi önemli bir nokta olarak ön plâna çıkmaktadır. Bu süreçte, öğrencilerin gizil güçlerini olabildiğince geliştirecek uygun yöntem ve tekniklerin hem seçimi, hem de kullanılması öğretmenin önemli görevlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenci başarısının değerlendirilmesi amacıyla, OECD tarafından 30'u OECD, 41 ülkede öğrenim gören 15 yaşındaki 250.000 öğrenci üzerinde yapılan "Uluslararası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Araştırması" (PISA) da, Türk öğrencilerin oldukça düşük düzeyde başarı gösterdiklerini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre Türkiye 30 OECD ülkesi arasında en sonda, genel sıralamada ise 35. sırada bulunmaktadır. Araştırmanın 2000-2003 yıllarını içine alan ikinci dönem sonuçları, Türk öğrencilerin (4.855 öğrenci) matematikte 34, fen alanında 35, okuma alanında (okuduğunu anlama) ise en alt sıralarda olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları ayrıca, Türkiye'nin okullar arası kalite ve başarıdaki farklılıklar noktasında da, katılımcı ülkeler arasında ilk sırada olduğunu altını çizmektedir (<http://www.meb.gov.tr>). Sonuç olarak; hem ulusal düzeyde

gerçekleştirilen “Başarı Değerlendirme Sınavı” (BDS), hem de uluslararası düzeyde gerçekleştirilen “PISA” sonuçlarının öğrenci başarısına ilişkin benzer sonuçlar vermesi, Türkiye’de öğrenci başarısının önemli bir sorun olduğunu yansıtmaktadır. Bunun yanında “PISA” araştırması, özellikle matematik alanında olmak üzere, dünya genelinde de öğrenci başarısının düşük kaldığı gerçeğini ortaya çıkarmıştır (<http://g.msn.com>).

İlköğretim 8. sınıf (13 yaş) öğrencilerinin matematik ve fen bilgisi alanındaki başarı seviyelerinin 38 ülkeyi kapsayan uluslararası boyutta ele alındığı ve Türkiye’nin 7.840 öğrenciyle (yaklaşık % 40’ı kız, % 60’ı erkek) katıldığı “3. Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması-Tekrar Sonuçları” da; Türkiye’nin hem matematik, hem de fen bilgisi testlerinde uluslararası ortalamanın altında kaldığını göstermektedir. Genel sıralamada da Türkiye, 38 ülke içinde matematikte sondan sekizinci, fen bilgisinde ise sondan altıncı sırada kendine yer bulmuştur (Özgün-Koca ve Şen, 2002).

Öğrenci başarısındaki düşük düzey, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan merkezi sınavlarda da (Berberoğlu ve Kalender, 2005) kendini göstermektedir. Bakanlığın 2002 yılında gerçekleştirdiği 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflara uygulanan “Öğrenci Başarısının Belirlenmesi Çalışması” sonuçlarına göre; Türkçe, Sosyal, Matematik ve Fen alanlarında uygulanan başarı testlerinin hemen hemen hepsinde başarı düzeyi % 50’nin altında kalmıştır. Bazı konu alanları ya da coğrafi bölgelerde başarı düzeyi % 30’lara kadar inmiştir. Bu çalışmada, grafik yorumlama ya da uzamsal muhakeme gibi belirli zihinsel süreç kategorilerinde öğrencilerin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, tüm uluslararası ve ulusal değerlendirme çalışmaları ile tutarlılık göstermektedir.

Benzer sonuçlar, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2003 yılında gerçekleştirdiği ve 600.289 adayın katıldığı sınavlarda da ortaya çıkmıştır. Sınava katılan 40.586 aday, 100 sorudan 5 soruyu bile doğru olarak cevaplayamamıştır (Özdayı, 2004, 391-392).

Yukarıdaki sonuçları büyük ölçüde destekleyen bir sonuç da bu araştırma sırasında, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Altındağ İlçesi'nde gerçekleştirdiği (2005) "Başarı Değerlendirme Sınavı" (BDS) sonuçları analiz edildiğinde ortaya çıkmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, tüm alanlarda (Türkçe, Sosyal, Matematik ve Fen) başarı düzeyinin % 50'nin altında kaldığı görülmektedir. Özellikle "matematik" başarısındaki (39.55) oldukça düşük sayılabilecek düzey dikkat çekicidir. Öğrencilerin en başarılı olduğu "sosyal bilgiler" alanında bile başarı % 50'nin altında (48.80) kalmıştır. Bütün alanlardaki genel başarı ortalaması da, (45.27) düşük kabul edilebilecek bir düzeyde gerçekleşmiştir. Bu sonuçlar ve sözü edilen diğer çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye'de çeşitli öğretim kademelerindeki öğrenci başarısında sorunun tüm alanlarda son derece önemli boyutlarda olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ortaya çıkan bu başarısızlığın çeşitli nedenleri olabileceği, ancak öğretim sürecinde amaçlara (hedeflere) ulaşılmasında en büyük sorumluluğun öğretmene ait olduğu ve bu sorumluluğun öğretmene çeşitli görevler yüklediği bir gerçektir. Bu görevlerden biri olan sınıf yönetiminin, ilköğretimin ilk 5 yılında genellikle bir "sınıf öğretmeni"nin sorumluluğunda olması, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını önemli hale getirmektedir. Bu noktadan hareketle, bireyin sonraki öğreniminde kritik önem taşıyan ilköğretim başarısı üzerinde öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının etkisi araştırılmaya değer görülmüştür.

1.1.1. Amaç

Bu araştırma, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirerek, bu davranışların öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1- Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları;

- Öğretmenin cinsiyetine,
- Öğretmenin yaşına,
- Öğretmenin mesleki kıdemine,
- Öğretmenin sınıfına,
- Sınıf mevcuduna,
- Öğretmenin mezun olduğu kuruma ve
- Öğretmenin mesleğini isteyerek seçip-seçmeme durumuna göre anlamlı fark göstermekte midir?

2- Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının değerlendirilmesinde; öğrencilerin, gözlemcilerin ve öğretmenlerin, görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

3- Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.1.2. Önem

Öğretmen, özellikle ilköğretimin ilk yıllarında öğrenci için son derece etkileyici bir modeldir. Türkiye açısından konuyu değerlendirdiğimizde, okul öncesi eğitimin yeterince yaygınlaşmaması sonucu bireylerin örgün eğitimle ilk karşılaşmaları 6-7 yaşlarında başlayan bu süreçte gerçekleşmektedir. Bu süreç, öğrenciyi etkileme ve geleceğine yön verme açısından kritik bir öneme sahiptir. Çocuğun örgün eğitimdeki bu kritik yıllarını birlikte yaşadığı öğretmeni, çocuğun gelecekteki yaşantısında önemli izler taşıyacak ve ona model oluşturmada etkin rol oynayacaktır. Bu yıllarda çocuğun devam ettiği sınıfta tek öğretmenin olması, onun gelişim sorumluluğunu da büyük ölçüde sınıf öğretmenine yüklemektedir. Öğrenciler, okul yaşamlarının ilk yıllarından itibaren etkilendikleri bu modelin izlerini yaşam boyu taşırlar. Bu model, aynı zamanda onların kişilik gelişimleri üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin kendini gerçekleştirme, çevresinde kendine açık olan fırsatları keşfetmesi ve onlardan yararlanmasından, demokratik tutum ve davranış geliştirmesine kadar birçok noktada geçmiş yaşantıların izleri bulunmaktadır.

Öğrenme, büyük ölçüde bireyin sorumluluğunda olan bir etkinlik olmasına rağmen, süreci yönlendiren rehber konumundaki öğretmenlerin de bu etkinlikteki rolü önemlidir. Çünkü, plânlı bir etkinlik olan eğitim ve öğretimin önemli bir kısmı okul, bir başka ifadeyle sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Bu aynı zamanda, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi de ön plâna çıkarmaktadır. Söz konusu iletişimin sağlıklı olması, aynı zamanda sürecin de sağlıklı olmasını sağlayacaktır. Eğitim etkinlikleri, hedeflediği amaçları gerçekleştirebildiği ölçüde değer taşır. Bu etkinlikler, büyük ölçüde sınıf ortamında ve öğretmen sorumluluğunda gerçekleşir. Öğretmen sorumluluğunda gerçekleşen bu etkinliklerde, öğretmenlerin süreci yönetim şekillerinin öğrenci başarısı üzerinde ne düzeyde etkili olduğunun belirlenmesi yönünden bu araştırma önemli görülmektedir. Bu araştırma, öğrenci başarısı üzerinde öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının sorgulanmasının yanı sıra, öğretmenlere sınıf yönetimi davranışlarını seçme noktasında sorumluluk yüklemesi açısından da önem taşımaktadır.

Öğretmenin sınıf ortamında sürdürdüğü tüm etkinliklerin temel amacı, öğrencinin etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmesini sağlamaktır. Öğrencinin etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmesini etkileyen önemli faktörlerden biri olan öğretmen davranışları, özellikle ilköğretim birinci kademedeki öğrenciler için daha belirgin bir önem taşır. Çünkü, öğrencilerin okul yaşantısıyla ilk karşılaştıkları bu dönemde, etkisinde kaldıkları öğretmen davranışları, sonraki öğretim yaşantılarının da belirleyicisi olmaktadır. Bu açıdan, özellikle ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin demokratik ve otoriter sınıf yönetimi davranışlarının öğrenci başarısına etkisinin belirlenmesi önemli görülmüştür. Araştırma sonuçlarının, hem hizmet öncesinde sınıf öğretmeni yetiştiren programların yapısına, hem de hizmet içinde verilen eğitimlerin içeriğinin belirlenmesine katkı getirmesi beklenmektedir.

1.1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Ankara ili Altındağ merkez ilçesindeki üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeylerdeki üç alt gruptan seçilen ilköğretim birinci kademe (4. ve 5. sınıf) öğrencileri, bu sınıfların öğretmenleri, “Başarı Değerlendirme Sınavı” sonuçları, öğretmen kendini değerlendirme ölçeği ve öğrenci ölçeğinden elde edilen verilerle,
- Örneklemdeki farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okullardan seçilen sınıflarda (4. ve 5. sınıf) görevli öğretmenlerin her birinin, farklı dersler olmak üzere üç kez, bir ders süresince gözlenmesinden elde edilen gözlem sonuçları ve
- “2005 Başarı Değerlendirme Sınavı” sadece Altındağ’da yapıldığından, Altındağ merkez ilçesi ve 2004-2005 öğretim yılı II. yarıyılı ile sınırlıdır.

1.1.4. Kısaltmalar

- **İKY:** İlköğretim Kurumları Yönetmeliği,
- **MEM:** Milli Eğitim Mevzuatı,
- **MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı,
- **ÖSYM:** Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi,
- **ODTÜ:** Orta Doğu Teknik Üniversitesi,
- **BDS:** Başarı Değerlendirme Sınavı,
- **DİE:** Devlet İstatistik Enstitüsü,
- **PISA:** Programme for International Student Assessment,
- **OECD:** Organisation for Economic Co-Operation and Development,
- **SED:** Sosyoekonomik Düzey,

1.1.5. Tanımlar

- **İlköğretim:** 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsayan kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olan öğretim (MEM, 2004,16).
- **Sınıf:** Okul çatısı altında yer alan, öğrenci ve öğretmen arasında etkileşimin olduğu, öğretme ve öğrenme durumlarının gerçekleştiği ortak yaşam alanı (Çakmak, 2003, 25).
- **Sınıf yönetimi:** Sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için öğretmenin, öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirmesi ile ilgili teknik ve etkinlikler bütünü (Erden, 2005, 19).

- **Başarı (okul başarısı):** Okulda verilen plânlı eğitim sonucu meydana gelmesi beklenen öğrenmenin değerlendirilmesi (Baran, 1995, 13).
- **Öğretmen:** Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğiyle yükümlü kişi (M.E.M, 2004, 24).
- **Öğretmen davranışı:** Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili biçimde yürütmesini sağlayan, öğretime yönelik bilgi, beceri ve tutumlar (Özer, 1993, 13).
- **Demokratik öğretmen:** Öğrencileri olduğu gibi seven, hiçbir ayırım gözetmeyen, öğrencilerin yeteneklerini tanıyan, onlardan yetenekleri ölçüsünde başarı bekleyen, başarılı öğrencileri ödüllendiren, başarısız öğrencileri destekleyen, onların gururunu rencide etmeyen, kızmayan, duygusal tepki göstermeyen ve iletişime açık öğretmen (Söylemez, 1998, 36).
- **Otoriter (kalıplanmış) öğretmen:** Kendine özgü yeteneklerini yeterince geliştirememiş ve bu durumunu öğrencilerine de yansıtarak, öğrencilerinin her davranışını izleyip kontrol altında tutmaya çalışan ve iletişime yeterince açık olmayan öğretmen (Külahoğlu, 2003, 13-14).
- **Başarı değerlendirme sınavı:** Öğrenci başarı düzeyinin ölçülmesi ve eğitim öğretimde verimlilik düzeyinin artırılması amacıyla 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinden Ocak ve Mayıs ayı içinde il genelinde valiliklerce yapılan sınav (İKY, 2003, 13).
- **Sosyoekonomik düzey:** Bireyleri, aileleri veya haneleri meslek, gelir ve eğitim gibi göstergelere dayanarak sınıflandırmayı amaçlayan bir ölçü (Bıkmaz, 2001, 12).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kavramsal Çerçeve

Öğretmen, sınıfta gerçekleşen etkinliklerin amaçlara uygun şekilde seçilmesi ve organize edilmesi sürecinin esas sorumlusudur. Öğretmen bu süreçte, öğrencilerine örnek oluşturacak nitelikteki davranışları uygulamalarına yansıtmak durumundadır.

Öğretme işinin temel sorumlusu olan öğretmenin öncelikli görevi, eğitim yaşantılarını düzenlemek ve düzenlenen çevrede örnek oluşturacak biçimde yer almaktır. Bu iki görev, öğretmenin bir sanatkâr gibi davranmasını gerektirmektedir. Bu yönüyle öğretmen; belli konuları, belli bir gruba öğreten ve davranışlarıyla öğrenen gruba örnek olan kişidir (Bilen, 1996, 16).

Öğrenci ile devamlı etkileşim halinde bulunan, öğretimi gerçekleştiren, konu ve Milli Eğitim'in amaçları yönünde davranış değiştiren kişi olan öğretmen, bilgi aktarmanın yanında, tutum, alışkanlık ve davranışlarıyla da öğrencilerini etkilemektedir (Varış, 1988, 117-118).

Öğretim ortamının temel öğelerinden biri olan öğretmen ve onun öğretimi yönetim şekli, öğrencinin kişiliğinin oluşmasına da katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle öğretim; bilgilerin aktarılması yanında, bireyin sosyalleşme sürecidir. Bu süreçte öğretmen, önemli bir rolü üstlenmekte, öğrenciyi hayata hazırlamakta ve tutumlarının oluşmasına yön vermektedir. Çünkü; "öğretmenlerin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden biri tutumlarıdır" (Küçükahmet, 1995, 128). Brophy de (1979), öğretmen tutum ve davranışlarının öğrencileri doğrudan etkilediğini gösteren araştırmalardan söz etmektedir.

Öğretmenlerin, öğrenme ortamını olumlu yönde etkileyebilmeleri için bilgili, neşeli, mutlu, ilgili, güvenilir, insancıl, saygılı, hoşgörülü, anlayışlı, olgun, tarafsız ve bireysel farklılıkları dikkate alma gibi birçok özelliğe sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenler, bilgiyi ve doğruyu tekellerine almamalı, ikili yaklaşımlarla görüşme ve tartışmalarla sonuçlara varılmasına ve çözüm yollarının ortaya çıkarılmasına önem vermelidirler (Bayındır, 2001, 20).

Sınıf ortamında öğretmen, sadece bilgi aktarıcı konumda olmamalı; yol gösterici, yardım edici ve destekleyici olmalıdır. Öğretmen, uygulamaları düzenleme ve etkinlikleri değerlendirmede eğitsel lider rolü oynamalı, ilişkiler kendi liderliğinde ve öğrenci katılımı da dikkate alınarak belirlenmelidir (Hesapçioğlu, 1994, 252). Çünkü, öğretmenin kişiliğinin tüm özellikleri, öğrencinin kişiliğini değişik biçimde etkilemekte ve şekillendirmektedir (Küçükahmet, 1987, 10).

Geleceğin toplumunu oluşturacak bireylerin davranışlarının niteliği, öğretmen davranışlarıyla doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin, öğretmenin verdiği bilgilerin yanında, tutum ve davranışlarından da etkilendiği bilinmektedir. Öğretim sürecinde öğrenciyi etkileyen her türlü davranış, toplumu da şekillendirir. Sınıfta düzen ve birliğin sağlanmasında otoritenin temeli; öğretmenin genel kültürü, formasyonu ve öğretim alanına ilişkin bilgi, beceri ve tutumudur. Bu açıdan bakıldığında, öğretmen davranışlarının eğitsel niteliğinin yüksek bir bilgi düzeyine dayanması gerekmektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerinin yaklaşım ve tutumlarından yüksek düzeyde etkilendiği dikkate alındığında, öğretmenlerin her davranışını özenle seçmesi gerektiği (Gözütok, 1993, 13-14) önemli bir nokta olarak ön plâna çıkmaktadır.

Eğitimin önemli işlevlerinden biri, demokratik tutum ve demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak benimsemiş bireyler yetiştirmektir. Bu yüzden öğretmenler, etkinlikleri plânlamada öğrencilerine eşit söz hakkı vermeli, sınıf içi etkileşimde saygılı davranmalı, öğrencilerin fikirlerine değer vermeli ve bu fikirler doğrultusunda sınıf etkinliklerine yön vermelidirler. Demokratik bir sınıf ortamının varlığı, öğrenci başarısını etkileyen önemli etkenlerden biri olduğu kadar, öğrencilerde demokratik tutum ve davranışların geliştirilmesinde de

önemli bir yer tutar (Yağcı, 1998, 18-21). Demokratik bir sınıf ortamı, hem öğrenci başarısını, hem de öğrencilerde demokratik tutum ve davranışların geliştirilmesini önemli ölçüde etkilemektedir (Saracaloğlu ve diğerleri, 2004, 340).

Demokratik yaşam biçiminin, diğer toplumsal alanlar gibi sınıf ortamında uygulanması, öğretme-öğrenme sürecinin daha sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayacaktır (Kıncal, 2000, 490). Demokratik anlayışın sergilendiği sınıflarda öğretmen, hem öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini özgürce paylaşmasına fırsat verir, hem de toplumun demokratikleşmesine katkı sağlar (Çiftçi, 2004, 88). Demokratik bir toplumun oluşturulması, demokratik sınıflarla gerçekleşeceğinden, demokratik sınıf yönetiminde öğrenci, hem sınıf kurallarına (karar) hem de bu kuralların geliştirilmesi sürecine katılır (Çelik, 2005, 72). Sınıfta katılımın sağlanması hem öğretmenler, hem de öğrenciler için olumlu bir ortam oluşturur ve amaçların gerçekleşmesini kolaylaştırır (Arabacı, 2005, 26).

Bu açıdan, genç kuşakların aktif ve demokratik vatandaşlar olarak yetişmesi için, okul ve sınıfta demokratik uygulamalara yer verilmeli, okul ve sınıf yaşantısı günlük yaşamla ilişkilendirilmelidir (Selvi, 2004, 209). Araştırmalar, demokratik okullarda (sınıf) disiplin sorunlarının daha az, öğrenci ilgi ve başarısının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Black, 2005, 39). Wubbels ve diğerlerinin (1995) araştırmasında da; öğrencilerin düzensiz sınıfların öğretmenlerine karşı hem olumsuz tutum taşıdıkları, hem de düşük başarı elde ettikleri; Ricard ve Miller'in (1995) araştırmasında da; akademik başarı ve okuldaki uygun davranış arasında pozitif bir ilişki olduğu vurgulanmıştır. Hofman ve Hofman (2002) da; okul yöneticileri, okul liderleri, öğretmenler ve okul toplumu (anne-baba) arasındaki uyumun öğrencilerin öğrenme şartlarına olumlu etki yaptığını belirtmektedirler.

Öğretmen, demokratik yönetim ve yaşama değer verdiğini, hem söz, hem de eylemleriyle desteklemelidir. Böylece öğretmen, öğrencilerine demokratik değerler geliştirmeleri için örnek olmanın yanında, uygun ortam ve fırsatlar da sunmuş olacaktır. İyi bir öğretmen, öğrencilerinin demokratik

niteliklerini geliştirmeleri için, teşvik edici ortam ve fırsatları her zaman göz önünde bulundurmalıdır (Oğuzkan, 1971, 15). Demokrasiyi en iyi öğrenmenin yolu sınıf ortamından geçtiğinden öğretmen, öğrencilerle birlikte demokratik bir sınıf oluşturma ve demokrasinin işlevselliğini gösterme durumundadır. Öğretmen davranışlarının öğrencileri etkileme gücü yüksek olduğundan, öğrencilerin derse katılımını sağlayan, öğrenci kişiliğine saygı gösteren ve fikirlerine değer veren öğretmen davranışları öğrenciler için iyi bir örnek olacaktır.

Demokratik bir sınıf ortamında plânlama, uygulama, denetleme ve değerlendirmede katılımcılık esas alınarak, sınıf kuralları öğrencilerle birlikte belirlenmelidir. Söz konusu durum, uygulamada ve sonuçta ortaya çıkacak sorumluluğun paylaşımını kolaylaştıracaktır. Çünkü; anlayış, hoşgörü, sevgi ve önemsenme içeren işbirliği ortamı, öğrencileri yardımlaşma, paylaşma ve benimsemeye yöneltmenin yanında, istenmeyen davranışlardan da uzaklaştırır (Sarıtaş, 2003, 74).

Öğrenme durumlarında her öğrenciye, öğrenmesi beklenen yeni davranışları tam olarak öğrenmesini sağlayacak ölçüde etkin katılma fırsatı verildiğinde, öğrenme düzeylerinde anlamlı bir artış olmaktadır. Bundan dolayı, öğrenme ortamına öğrenci katılımı sağlanmalı ve öğrenci merkezli etkinlikler seçilerek her öğrenciye yeterli katılma fırsatı sunulmalıdır (Özçelik, 1987, 183). Öğretmen, bunlara ek olarak öğrencilerine pekiştireç, ipucu, dönüt vermeli, güç öğrenenlere yardım etmeli ve cezaya sık başvurmamalıdır. Ayrıca, hoşgörü, sevecen, anlayışlı ve yeterli bilgiye sahip olmalıdır (Sönmez, 1994, 108).

Öğretmenler, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin büyük ölçüde farkındadırlar. Hammond (1997), öğretmenlerle yaptığı görüşmede; öğretmenlerin % 84'ünün, öğrencilerle olumlu ilişkilerin geliştirilmesi ve öğrenci gereksinimleriyle ilgili materyal geliştirmenin etkin öğretimin en önemli boyutu olduğunu ortaya koymuştur. Görüşme yapılan öğrenciler ve öğretmenler, iyi bir öğretmenin birçok niteliği noktasında anlaşmış gibi görünse de, öğrenciler bu niteliklerin öğretmenler tarafından genelde

gösterilmediğine inanmaktadırlar. Glasser (1990) araştırmasında; yedinci sınıfın sonuna doğru öğrencilerin yarısından fazlasının, öğretmenler ve yöneticileri kendilerinin düşmanı olarak algıladıklarını vurgulamaktadır. Cusick (1994) de; çoğu öğrencinin sınıfta öğretmen direktiflerine direnç gösterdiğini ve öğretmenlerinden hoşlanmadığını, en az % 50-60 oranındaki öğrencinin, kötü öğretmen davranışlarından acı çektiğini, bu durumun stres ve saldırgan davranışlara neden olduğunu belirtmektedir. Garbarino (1999) da; uzun dönemli bir öğretmen-öğrenci ilişkisi yaratmanın, bu öğrencilerin yaşayacağı depresyon ve kızgınlık düzeyini azaltacak önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Jones ve Jones, 2001, 80-81). Özdoğan (2001, 4) da; başarılı bir eğitim için öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemine dikkat çekmekte, bunun için ilk koşulun, çocuğu olduğu gibi kabul etmek ve kendini gerçekleştirmesine, kendini olduğu gibi göstermesine olanak sağlamak olduğunun altını çizmektedir.

Çocuğu olduğu gibi kabul etmek ve kendini gerçekleştirmesine olanak sağlamak, etkin bir öğretimin gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Bununla birlikte etkin bir öğretim, öğretmenin öğretim ve sınıf yönetimi becerilerini etkili ve doğru kullanmasını da gerektirir. İyi bir sınıf yönetimi, öğretim sürecinin başarıya ulaşmasında önemli olduğundan, iyi bir öğretmenin öncelikle sınıf yönetiminde başarılı olması beklenmektedir.

2.1.1. Sınıf Yönetimi ve Öğretmen

Etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek amacına dönük tüm etkinlikler olarak ifade edilen sınıf yönetimi, öğretimin etkin yürütülmesi açısından önemlidir ve öğretmenin bu konuda öğretim becerilerine sahip olmasını gerektirir. Çünkü; “etkili bir sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur” (Aydın, 2000, 15). Ayrıca sınıf yönetimi; kaynakları örgütleme, çevreyi etkili bir biçimde düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme ve ortaya çıkabilecek öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme gibi öğeleri içeren sınıftaki yaşamın bir orkestra gibi organize edilmesidir (Lemlech, 1988, 3). Bu yönüyle

sınıf yönetimi; öğretmen otoritesinin sınıfa hakim olmasından çok, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının oluşturulmasıdır (Tertemiz, 2005, 68). Söz konusu durum, etkili bir sınıf yönetiminde, öğretmenin mesleki nitelik ve davranış yönünden donanımlı olmasının önemini açıkça ortaya koymaktadır. İra (2004, 38) da; etkili bir sınıf yönetimi için sınıf ortamının, öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini karşılayıp, öğrenme etkinliklerine katılımlarını ve işbirliğini sağlayacak ve özendirecek nitelikte düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Wilson-Saddler (1997, 337) da; öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımlarını özendirmeye dönük olarak, ödüllendirmeyi az ve en iyi cevap veren öğrenciye karşı kullanmalarının, ödülün özel olma ve pozitif etkilerinden dolayı olumlu etki göstereceğini belirtmektedir.

Eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlere, ders süresinin verimli kullanılması ve istenmeyen davranışların kontrol edilmesi gibi önemli sorumluluklar yükleyen sınıf yönetimi, öğretme öğrenme sürecinde etkin bir yer tutar. Öğretmenin, bu süreçteki etkin konumunu olumlu davranışlarıyla öğrencilerine yansıtması, onun öğretim sorumluluğunun odak noktasını oluşturmaktadır. Bireyin, ilköğretimde kazandığı bilgi ve becerilerin, yaşamı boyunca izlerini göstermesi ve sonraki öğrenimi için belirleyici olması, özellikle sınıf öğretmenlerinin sınıflarını etkin bir şekilde yönetip organize etmelerini gerektirmektedir.

Türkiye’de ilköğretim kademesi Milli Eğitim Sistemi’nin temelini oluşturur. Bireylere demokrasinin ilke ve kurallarının gerektirdiği davranışları kazandırmak, hızla gelişen bilim ve teknoloji doğrultusunda toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermek, toplum bilincini oluşturmak ve “Atatürk İlke ve İnkılapları”nı yaygınlaştırmak gibi temel amaçları gerçekleştirmek doğrultusunda çalışan ilköğretim kademesinin, eğitim sistemi içerisindeki yeri ve önemi tartışılmaz bir gerçektir (Gökçe, 2003, 37).

Bu açıdan, çocuğun gelecekteki öğrenim yaşantısında bu derece önemli yer tutan “sınıf öğretmenlerinin; üstün yetenek, üstün empati gücü ve çok yönlü işini başarabilecek niteliklere sahip olması gerekir” (Senemoğlu, 1992, 143). Çünkü ilköğretim; çocuğun herhangi bir dersten başarısızlığına

bakılarak eleneceği bir dönem değil, programın öngördüğü bütün derslerin ve ders dışı eğitici çalışmaların ortak katkısıyla ilgi ve yetenekleri ölçüsünde yetiştirileceği bir dönemdir (Yılmaz, 1997, 191).

Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, öğretmenin liderlik rolü ön plâna çıkmakta ve grup dinamizmini bilmesi önem kazanmaktadır. Bu yönüyle, yönetim ve öğretim birbiri ile bağlantılı olmakta ve sınıf yönetiminde başarılı olanlar iyi öğretmen olarak kabul edilmektedir (Demirel, 2003, 169).

Öğretmen, etkili bir sınıf yönetiminin can alıcı ögesidir. Öğretmenin mesleki başarısında, sahip olduğu sınıf yönetimi ile ilgili bilgi, beceri ve yeterliklerin önemli bir yeri vardır. Bu bakımdan, etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenin, sınıfı öğretim süreçleri için hazırlaması, kuralları belirlemesi, uygulaması, denetlemesi ve öğretimi plânlayıp değerlendirmesi, öğrencilerde istenilen davranışların kazandırılması açısından önem taşımaktadır (Tutkun, 2006, 238).

Başarılı bir sınıf yönetimi etkili öğretim için esastır. Bu yönüyle sınıf yönetimi ve disiplin alanı eğitim ve öğretimin temel odağıdır (Silvestri, 2001). Araştırmalar, öğretmenlerin sınıflarındaki etkinliğinin, öğrenci başarısı, okula karşı tutum ve bağlılıkta son derece etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, sınıf yönetiminin bütün değişkenleri öğrenci başarısında önemli etkiye sahiptir. Araştırmalar, sadece sınıf yönetiminin önemini desteklememekte, aynı zamanda sınıf yönetimi dinamiklerine de ışık tutmaktadır (Marzano ve Marzano, 2003).

Sınıf yönetimi, öğretim ve sınıf düzeni temelleri üzerine kurulur. Öğretmen, sınıfını amaçlarına ulaştırabilmek için bu iki alanda yeterliklerini kullanmak durumundadır. Öğretmenin etkili bir öğretim gerçekleştirebilmesi, uygun bir sınıf düzeni sağlaması ile olanaklıdır (Gündüz, 2004, 19).

Sınıf içinde sağlanan düzenle, öğrencilerin öğrenmeleri yakından ilişkilidir. Bu düzen, kural ve yapının oluşturulması, yanlış davranışa tepki verilmesi, olumlu davranışların pekiştirilmesi ve tüm etkileşimlerin gözlenmesi yoluyla sağlanır. Sınıf düzeni öğrencilerle birlikte sağlanır ve öğrencilerin düzen sağlanmasında gönüllü olması önemlidir (Gözütok, 2000, 149).

Eğitim ortamının en önemli düzenleyicilerinden biri olan öğretmenin, bu ortamın etkisini en iyi gösterecek şekilde ortamı yönetme sorumluluğu vardır (Fidan, 1996, 11). Öğretmenler, kendilerine verilmiş bu sorumluluğu farklı sınıf yönetimi davranışları sergileyerek gerçekleştirirler.

Lewin, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını; otoriter, demokratik ve serbest (umursamaz) olarak gruplandırmıştır. Otoriter sınıf yönetiminin temelinde güç vardır. Öğrenci ve grup üyelerinin karar sürecine katılımı yoktur. Demokratik yönetimde ise, tüm karar ve adımlar grup üyelerinin ortak eğilimleri doğrultusunda alınır. Öğretmen, yardımcı rolünde ve rehber konumundadır. Serbest yönetimde ise, öğrenciyle ilgilenilmez, öğrenci huzursuz ve kararsızdır (Hesapçıoğlu, 1994, 255-256). Demokratik sınıf yönetimini diğerlerinden ayıran ve ayrıcalıklı yapan en önemli özellik, sınıfla ilgili kararların hem öğretmen, hem de öğrencinin katılımıyla alınmasıdır. White ve Lippitt (1960) de; demokratik, otoriter ve ilgisiz yönetim biçimlerinden söz etmekte, demokratik ortamda bulunan bireylerin sorumluluk alma, düşmanlık ve saldırganlık duygularının düşük, otoriter ortamda bulunan bireylerin düşmanlık duygularının yüksek, ilgisiz ortamda bulunan bireylerin ise doyum düzeylerinin düşük olduğunu saptamıştır (Akt. Terzi, 2001, 35). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan Johnson'un (1992) araştırmasında da; kuralcı, otoriter ve eğitici olarak gruplandırılan öğretmenlerin tamamına yakınının düşüncelerinin kuralcı olduğu sonucuna varılmıştır (Akt. Serin, 2001, 29-30). Kapusuzoğlu (2004) da araştırmasında; ilköğretim öğretmenlerinin otoriter öğretmen stiline özelliklerini taşıdığı sonucuna varmıştır.

Sınıf yönetimi, her öğretmen için önemli bir konudur. Birçok öğretmen, öğretimi sorgulamada, sınıf yönetimi problemlerini dikkate alır. Bu nokta, öğretimin geliştirilmesi, etkin uygulamalara izin verilmesi ve temel etkinliklerin sorgulanmasında son derece önemlidir. Öğretmenin görevi; sınıfta öğretimi yönetecek yaklaşım ve teknikleri kullanmaktır (Baker ve diğerleri, 2002, 248-252).

Sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel ve sınıf grubu olarak akademik gereksinimlerini karşılayarak, öğrenmeyi kolaylaştıracak öğretim yöntemleri kullanılmasını da gerektirir (Celep, 2000). Bu bakımdan öğretmenin, etkili bir sınıf yönetimi için öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanıması gerekir (Aydın, 2000, 16). Öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların kaynaklarını belirleyerek gerekli çözüm yollarına başvurmaları da etkili sınıf yönetimi için gereklidir (Aydın, 1999, 213). Öğrenci başarısına katkı için öğretmenlere, istenmeyen davranışların bastırılması yerine, istenilen davranışların gösterilmesi ve disiplinin sağlanması önerilmektedir (Van, 2002).

İyi bir sınıf yönetimi, öncelikle etkili öğretmenlerle gerçekleşmekte, konularına hakim olan öğretmenler, öğrencilerini aktif olarak derse katabilmekte ve ders dışı istenmeyen durumları kontrol edebilmektedirler (Terzi, 2002). Çakmak (2001), etkili öğretmenin öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olan ve onların öğrenmesini kolaylaştıran öğretmen olduğuna dikkat çekerken, Güçlü de (2000, 22); etkili öğretmenlerin, hem sınıfa hakim ve liderlik özelliklerine sahip, hem de duygusal yönden öğrenciye yakın olan öğretmenler olduğunu vurgulamaktadır.

Etkili bir sınıf yönetimi, tüm öğrencilerin bağımsız öğrenme yeteneklerini, verimliliği ve sonuçta öğrenci başarısını artıran, temelinde sınıf kurallarını bulunduran uygulamalardır (Buluç, 2004,122). Etkili sınıf yönetiminin temel amacı; sınıf etkinliklerini ve öğretim sürecini kesintiye uğratmadan belli bir düzen içinde yürütmektir. Bunu sağlayabilmenin en iyi yolu, sınıfta etkili insan ilişkileri kurabilme ve olumlu öğretim ortamı yaratmaya bağlıdır (Erden, 2005, 163). Kıbrıs'ta lise öğrencileriyle

gerçekleştirilen bir çalışmada öğrenciler, öğretmenin anlayış gösterebilme ve arkadaşça davranmasını en etkili öğretmen özelliği olarak sıralamışlardır. En yaygın iletişim (öğretmenlerin) özellikleri ise, öğrencilerle etkili iletişim kurabilme ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini canlı tutma olarak (Koutsoulis, 2003) belirtilmiştir.

Sınıf yönetiminde becerili öğretmenler, bilgilendirme ve öğrenci görüşünden yararlanma gibi yollar kullanarak öğrencilerine akademik olarak sorumluluk yüklerler. Araştırmalar, öğrencisinin sorumluluk almasını sağlayan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde daha başarılı olduğunu göstermektedir (Varış ve diğerleri, 1998, 169). Bununla birlikte, sosyal çalışmaların sınıf yönetimi ve disiplin sorunlarını azalttığı, öğrenme istek ve ilgisini artırdığı da (Lieberman ve Hoody, 1998) belirtilmektedir.

İyi bir sınıf yönetimi, öncelikle öğretmenin öğrencilerle kuracağı iyi iletişim ve ilişkilere bağlıdır. Öğretmenler, öğrencileri ile kuracakları iletişime dayanak oluşturan değerler ve ilişkiler konusunda hem doğru, hem de yeterli bilgiye sahip olmalıdırlar (Celep, 2004, 72). Bu şekilde organize edilecek bir öğretim süreci, öğretmen-öğrenci arasındaki karşılıklı güven ve empatinin güçlendirilmesine de ortam hazırlayacaktır. Bundan dolayı öğretmen, öğrencilerle birlikte düşünmeli ve onları karar sürecine katmalıdır. Bunun yanında, tek yönlü iletişimden kaçınarak her öğrenciyle etkileşimde bulunmalı ve tüm sınıfın etkin katılımını sağlamalıdır. Çünkü, öğretmenin öğretim sürecinde başarılı olabilmesi, öncelikle sınıfındaki öğrencilerle iyi bir iletişim kurabilmesi ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturmaya bağlıdır (İpşir, 2002, 86-89). İtalya'da yapılan bir araştırma, öğrencinin ortama uyum sağlaması ve başarısı arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir (Balboni ve Pedrabissi, 1998, 79). Bu çalışmada ayrıca, düşük sosyal altyapısı olan öğrencilerin, diğerlerine göre daha uyumsuz oldukları da belirlenmiştir.

Öğrencilerin okuldaki başarılarını etkileyen önemli faktörler arasında, eğitim programlarının niteliği, okul yöneticilerinin ve eğitim uzmanlarının yeterlikleri, sınıf düzeyi, dersin türü ve niteliği gibi değişkenler de önemli bir yer tutar. Bu faktörler, başarıyı etkileyen çok sayıda değişkeni de içinde

barındırır. Öğrenme etkinliklerinin amaçlandığı şekilde gerçekleştirilerek sonuçlandırılması ve öğrencilerin başarılı olması ancak etkili ve olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulmasıyla sağlanabilir. Bu ortamın oluşturulması, birçok öğretim unsurunun birlikte ele alınması ve düzenlenmesiyle mümkündür. Bir öğrenmenin istenilen şekilde sonuçlanması, öğrencinin merkezde olması, çocuğun zihinsel yapısı, sınıf ortamının fiziksel durumu, zamanın etkin kullanımı, sınıf atmosferi ve öğretmen tarafından kullanılan yöntem ve teknikler gibi birçok değişkene bağlıdır (Güleç ve Alkış, 2003).

Öğrenci başarısının artırılması için öğretmenlerin konu alanına hakim, mesleki eğitimini tamamlamış ve öğrenci merkezli eğitimi benimsemiş olmaları gerekir. Açıklayıcı, harekete geçirici ve dönüt sağlayıcı nitelikteki öğretmen davranışlarının erişti düzeyinde önemli derecede yükselme sağladığı bilinmektedir. Ayrıca, öğrencilere istedikleri öğrenme çevresinin öğretmen tarafından sağlanması, öğrenme kalitesi ve akademik başarıyı yükseltirken; olumsuz sınıf atmosferi, öğrenci başarısı, tutum ve benlik kavramını olumsuz yönde etkilemektedir (Ekinci, 2000, 26-28). Bununla birlikte, öğrenmede önemli bir faktör olan “özgüven” eksikliği yaşayan öğrencileri teşvik etmek için öğretmen davranışları, özgüven kazandırmak ve cazip bir sınıf ortamına katılmalarını (ortak kararlara, oyunlara ve gruplara) sağlamaya yönelik olmalıdır (Kosnik, 1993, 32). Özgüven eksikliği, düşük motivasyon, sürekli başarısızlık ve yetersiz çalışma, Klinger ve Nelson (1996) tarafından da başarısızlığın olası nedenleri olarak gösterilmektedir.

Öğrencilere istedikleri öğrenme çevresinin öğretmen tarafından sağlanması, öğrencilerin sınıf (okul) ortamına bağlılığını artırarak, olumlu tutum ve davranış geliştirmelerinin de yolunu açacaktır. Öğretmenin oluşturacağı böyle bir ortam (demokratik) öğretme-öğrenme sürecinin kalitesi ve akademik başarının yükselmesinin önündeki engelleri de önemli ölçüde azaltacaktır.

Öğretmenlerin, demokratik ve otoriter sınıf yönetimi davranışlarını gösterdikleri sınıfların karakteristik özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır.

2.1.1.1. Demokratik Sınıf Yönetimi Gösterilen Bir Sınıfın Özellikleri

Genel olarak demokratik sınıf yönetimi gösterilen bir sınıfın özellikleri şunlardır (Kris, 1996; Akt. Ekici, 2004, 51-52):

- Sık sık kuralların arkasındaki nedenler açıklanır. Düzeni bozan öğrenci olursa kibarca uyarılır, ancak kesinlikle azarlanmaz. Ciddi olarak düşünülmesi gereken kurallardan sonra disiplin cezası uygulanır.
- Sözel iletişime ve kritik eleştirilere açık bir sınıf ortamı vardır. Öğrenciler, bir öneri ve soruları olduğunda tartışmaya girebilirler.
- Öğrencilere karşı sıcak, verimli ve anlayışlı davranışlar gösterilir.
- Etkinliklere yönlendirme yoğundur ve yerinde ödülleri verilir. Sık sık ödevlere öneriler yazılır ve öğrenciye pozitif etki yapabilecek notlar verilir. Öğrenciye proje ve diğer çalışmalar için rehberlik yapılır.

Demokratik bir sınıf ortamı, öğrenci başarısını etkileyen önemli etkenlerden biri olduğu kadar, öğrencilerde demokratik tutum ve davranışların geliştirilmesinde de önemli bir etkidir. Öğretmenlerin aşağıdaki davranışları sergilemesi (Yağcı, 2004, 77-78), demokratik bir sınıf ortamı oluşturulmasına önemli katkılar sağlayabilir.

- Sınıf etkinliklerini plânlarken öğrencilere eşit söz hakkı vermesi.
- Öğrencilerin hem öğretmenin, hem de birbirlerinin düşüncelerine saygı göstermeleri için çaba harcaması.
- Öğrencilerin, görüşlerini özgürce açıklamalarına olanak sağlaması.

- Öğrencilerin, eleştiride bulunabilmelerini sağlayacak ilişkiler kurması.
- Başarı değerlendirmesinde nesnel olması.
- Öğrencilerin, haklarını savunabilmelerine olanak sağlaması.
- Öğrencilerin kendi fikirlerini oluşturabilmelerine rehberlik etmesi.
- Sınıf içinde öğrencinin kişiliğine yönelik söz söylemekten kaçınması.
- Öğrencilerin anlamadığı noktalar üzerinde yeterince durması.
- Öğrencilerin aktif katılımını sağlaması.
- Öğrencilerin eleştirileri ve önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikleri yapması.
- Öğrencilerin, belirlenen çalışma konularını özgürce seçmelerine olanak sağlaması.
- Öğrencilerin, olaylara çok yönlü bakmalarını sağlaması.

2.1.1.2. Otoriter Sınıf Yönetimi Gösterilen Bir Sınıfın Özellikleri

Genel olarak otoriter sınıf yönetimi gösterilen bir sınıfın özellikleri şunlardır (Hepburn, 1983; Moore, 1989; Kris, 1996; Akt. Ekici, 2004, 51):

- Öğrencilere sık sık sıralarında düzenli oturmaları yönünde uyarılar yapılır. Genellikle öğrenciler dersin başında kendi sıralarında otururlar ve dersin sonuna kadar orada oturmak zorundadırlar.
- Öğrencilere çok nadir olarak izin verilir ve geç kalanlara anlayış gösterilmez.

- Öğrencilerin, öğretmenleri ile iletişime girmeleri için ortam oluşturulmaz.
- Güçlü disiplin sağlama ve eleştirisiz uyumlu öğrenciler tercih edilir. Kurallara yanlışlıkla uymayan öğrencilerin bu davranışı neden yaptıklarıyla değil, davranışın sonucuyla ilgilenilir veya konu doğrudan disiplin kurulunda çözülmeye çalışılır.
- Olağandışı durumlarda, öğrencilerin dikkatli olmaları gerektiğiyle ilgili olarak işaret ve uyarılar verilmez.
- Öğrencilere çok nadir olarak ödül/motivasyon verilir.
- Öğretmen, tüm sınıf kararlarını verir. Öğrencilerin hiçbir zaman söz hakkı yoktur.
- Öğrencilerin, öğrenmelerden uzaklaşmalarına neden olacağı düşüncesiyle, alan gezileri ve sosyal etkinlikler gibi öğrenme aktivitelerinin düzenlenmesine yönelik çaba gösterilmez.
- Öğrencilerin, gerekli tüm bilgileri öğretmenden ve dersi dinleyerek öğrenecekleri düşüncesi yaygındır.
- Sınıftaki öğrenciler, derse katılma isteği duymasalar bile yapılan aktivitelere katılmak zorundadırlar. Öğrencilere sadece neyi, ne zaman yapmaları gerektiği söylenir.

2.1.2. Sınıf Yönetimi ve Öğretim

Öğretim; öğretme-öğrenme sürecinin plânlanması, işletilmesi ve denetimi, kısacası bu sürecin işletimi (Özçelik, 1987, 129); öğretme ise, öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama etkinliği (Ertürk, 1994, 84) olarak tanımlanmaktadır.

Sınıf ortamında gerçekleşen etkinlikler ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışların niteliği noktasında öğretmenin kritik bir önemi vardır. Sınıfta gerçekleşen etkinliklerin öğretim hedeflerine uygunluğu öğretmenin sorumluluğunda olduğundan, sınıf ortamında öğretmen, etkinlikleri seçme ve yönetmede mesleki yönden profesyonel bir kişilik sergileyerek öğrencilerine örnek olmak durumundadır. Öğretmenin sınıf ortamında gerçekleştirdiği etkinlikleri organize etmesi ve bu etkinliklerin eğitsel hedeflere uygun şekilde gerçekleştirilmesi, öğretmenin sınıf yönetimi sorumluluğunun odak noktasını oluşturmaktadır.

Öğretme-öğrenme sürecinin yönetiminde gerekli bilgi ve becerilere sahip olan öğretmenler, öğrencileri için uygun öğretim yaşantıları düzenlemede zorluk çekmezler. Çok yönlü bir süreç olan öğretme-öğrenme sürecinin, öğrencinin ilgi, gereksinim ve yetenekleri doğrultusunda, öğretimin hedeflerini gerçekleştirecek şekilde düzenlenmesini sağlarlar. Ayrıca, hedef davranışlar ve içeriğin özelliğine göre farklı yöntem ve teknikleri uygularlar. Olumlu bir sınıf atmosferi oluşturarak, öğrencilerde ilgi ve merak yaratıp gerekli dönütleri vererek etkili öğrenme koşullarını oluştururlar (Kuran, 2005, 79).

Sınıf atmosferi üzerine yapılan araştırmalar, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin ve ders dışı etkinliklerin, sınıfa ait değerlerin benimsenmesinde, dolayısıyla öğrenci davranışlarının düzelmesi ve başarılarının artmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Özden, 2005, 47).

Fraser (1995) ve Walberg (1987); sınıf atmosferinin öğrenme ürünlerindeki değişkenliğin, öğrenci yeteneği ve başarı düzeyi gibi giriş özelliklerinin açıkladığından daha fazlasını açıkladığı sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Açıkgöz ve diğerleri, 2003, 2).

Öğretmen davranışlarıyla öğrenci başarısı arasındaki ilişki, 415 öğrenci üzerinde, öğrenci cevaplarına dayalı olarak yapılan başka bir araştırmada da vurgulanmaktadır (Smith ve Necessary, 1994, 215). Bafumo (2005, 8) da; okuldaki öğretmen ve öğrenci düzeyinin öğrenmeyi etkilediğini ancak, öğretmenlerin öğrenci başarısının anahtarı olduğunu vurgulamaktadır. Hawkins (2000) de; öğrenci başarısını yükseltmenin etkili bir yolu olarak öğretmenin önemine dikkat çekmekte ve geniş tabanlı bir öğrenci başarısının eğitimin sürekliliğine bağlı olduğunu, eğitimin kesintiye uğramasının ise akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir.

Öğretme-öğrenme sürecinin nitelikli yürütülmesinin, öğrenmede verimi artıracak ve sınıfın etkili olarak yönetilmesini sağlayacak göz ardı edilmemelidir. Öğretme-öğrenme sürecinin başarıyla yönetilebilmesi için bu sürecin her aşamasında aşağıda sıralanan öğretmen davranışları (Newble ve Canon, 1989; Akt. Kuran, 2005, 79-80) önem taşımaktadır.

- Öğrencileri gözlemek yerine, derse katılmalarını sağlamak ve onları cesaretlendirmek.
- Olumlu ve yapıcı davranmak, kendi eksikliklerinin de olabileceğini kabul etmek.
- Uygulamaları, dersin diğer bölümlerindeki çalışmalarla ilişkilendirerek bütünleştirmek.
- Öğrencilerin karşılaşacağı güçlüklerle karşı yardımcı olabilmek için onlara yakın olmak.

- Öğrencilere, becerilerini geliştirme konusunda yeterince fırsat vermek.
- Öğrencileri güdüleyerek, güven kazanmalarını sağlamak ve onlara arkadaşça davranmak.

Öğretmenin, öğretim etkinliğini amacına uygun bir şekilde gerçekleştirebilmesi için ders öncesinde öğretim plânını çok iyi hazırlaması ve öğreteceği konunun niteliğine göre ayrıntıları belirlemesi gerekir. Çünkü, sınıf içi öğretim etkinliği sürecinde, yönetici ve önder rolündeki öğretmenin etkili bir öğretim gerçekleştirmesinde öğretmenin tutum ve davranışları önemli bir yer tutar (Celep, 2004, 111).

Öğretmen, eğitim ortamının oluşturulması, sınıf kültürü ve atmosferi açısından en önemli ögedir. Öğretmenlik sadece bilgi aktarma görevinden ibaret olsaydı, bu görev makinelerle de yapılabilirdi. Öğrenci çoğunlukla, öğretmenin ne söylediğinden çok, ne yaptığı ve nasıl yaptığıyla ilgilenmektedir. Bu bakımdan, davranışların gerçekleştirildiği ortam öğretimde önemli bir yer tutar. Bu nedenle her öğretmen, en azından eğitsel amaçlara ulaşmayı sağlayacak ve verimliliğe katkıda bulunacak bir sınıf ortamı ister. Öğretmen bu ortamı gerçekleştirdiğinde, eğitsel verimlilikle uyumlu, sıcak ve arkadaşça konuların açıklandığı, soruların sorulduğu ve cevaplandırıldığı, öğrencilerin bağımsız olarak ya da gerektiğinde birlikte çalıştığı bir ortam ortaya çıkar. Özellikle ilköğretimin ilk yıllarında öğrenciler öğretmenden daha çok etkilenir ve öğretmeni daha çok model alırlar. Bu bakımdan öğretmenin çalışkanlığı, özenli ve düzenli olması hem öğrenci davranışlarını, hem de sınıfın öğrenme ortamını etkiler. Öğretmen, sınıf ortamını öğretim için uygun hale getirmek ve bu ortamı sürdürmek için öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, tehdit, korku ve kaygının olmadığı bir ortam oluşturmaya özen göstermelidir (Dönmez, 2005, 63). Bu ortamın (sınıf ortamı) niteliği, sınıf atmosferini belirleyen temel noktalardan biridir (Akdağ ve Güneş, 2003, 61). Öğretmenin sınıf organizasyonu, anlaşılabilirliği ve hazırlığının bilişsel gelişime etkisinin çevre şartlarından daha önemli olduğuna Pascarella ve diğerleri (1994) de dikkat çekmektedir.

Sınıfta gerçekleşen öğretim etkinliklerinin hedeflere uygun şekilde seçilmesi ve yürütülmesinin temel sorumlusu öğretmendir. Öğretmenlerin, öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken öğretim ve sınıf yönetimi becerilerini etkin kullanmalarına ilişkin öne çıkan noktalar aşağıdaki başlıklarda kısaca açıklanmıştır.

2.1.2.1. Sınıf Yönetiminde Etkili Öğretmen Davranışları

Etkili bir öğretim ortamının oluşturulmasında öğretmen davranışları önemli bir yer tutar. Bu davranışlardan bazıları şunlardır (Ada, 2000, 3):

Etkili öğretmenler;

- Hem sınıf, hem de sınıf dışında nasıl davranacakları konusunda kendilerine rehber olacak bilgi birikimine sahiptirler.
- En iyi uygulamaları içeren bir öğretim repertuarına sahiptirler.
- Davranışlarıyla örnek kişilerdir. Problem çözmek için gerekli olacak bilgi ve becerilere sahiptirler.
- “Öğretmeyi öğrenmeyi” yaşam boyu bir süreç olarak düşünürler.
- Öğrenme sürecinde öğrencileri dersin başından sonuna kadar aktif konuma getirirler.
- Sınıfta başarılı bir konuşma ortamının oluşturulmasına yönelik; eleştirel dinleme, sırasını bekleme, bütün öğrencilerin katılımı, açık ve kısa konuşma kriterlerini hayata geçirirler.

2.1.2.2. Etkili Sınıf Yönetimini Sağlayıcı Önlemler

Etkili bir sınıf ortamı yaratılması ve iyi bir sınıf yönetimi plânı oluşturulmasında aşağıdaki noktalar (Borich 1997; Akt. Gürşimşek, 1999, 42) ön plâna çıkmaktadır.

- **Öğrencilerle olumlu ilişki kurma:** Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, plânlanmış destekleyici bir sınıf ortamı oluşturma hedeflenmelidir.
- **Dikkat çekmeye ve görevden kaçınmaya yönelik davranışları engelleme:** Etkili sınıf yönetiminde ilke, öğrencilerin işe dönük davranışlarını artırmak, bunu engelleyen yaşantıların ortaya çıkışını kontrol etmektir. Bu hedefi gerçekleştirmek için sınıfın fiziksel yapısının düzenlenmesinin yanında, sınıf içi kuralların açıkça ve tüm öğrencilerce anlaşılır biçimde tanımlanması gerekir.
- **Olumsuz davranışı fark etme ve tutarlı biçimde tepkide bulunma:** Sınıfta dikkati çekme ya da dağıtma biçiminde gözlenen basit davranışlara duyarsız kalınmasının olumsuz davranışların hızla yayılmasına yol açacağı unutulmamalıdır.
- **İnatçı ve kronik uyumsuzluklarla baş etmek için basit yöntemlerden yararlanma:** Öğretmen, sınıf yönetimi ile ilgili becerilerini sürekli kılmak için sınıfına özgü ve basit kontrol mekanizmaları oluşturmalıdır.
- **İçsel kontrolü öğretme:** Öğrencilere kendi davranışlarını kontrol etme ve denetleme konusunda yollar gösterilmeli ve öğretmen öğrencilerine model olmalıdır.
- **Bireysel farklılıklara saygılı olma:** Sınıf yönetimi ile ilgili kuralların etkili olabilmesi için öğretmen, sınıfındaki öğrencileri çok yakından tanımalı ve tüm öğrencilere uygun kontrol stratejileri oluşturmalıdır.

2.1.2.3. Öğretmenin Öğretim Etkinliğini Yönetme Becerileri

Öğrencinin akademik başarısını artırmak ve öğrenciyi etkinliğe yöneltmek için öğretmenin sahip olması gereken yönetim becerileri (Jones ve Jones, 1998; Akt. Celep, 2004, 111-114) şunlardır:

- **Açık amaçlar verme:** Bir dersin sunumunda anahtar adım, öğrencilerin içinde yer aldıkları öğretim hedeflerinin açıkça ortaya konulmasıdır. Öğrenciler, ödevleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarında, izleyecekleri yolu bilmediklerinde ve ödevlerini yapamadıklarında sınıfta istenmeyen davranışlar göstermektedirler.
- **Derse başlama:** Öğretmenin derse başlarken attığı ilk adım önem taşımaktadır. Derse olumlu cümlelerle başlamak genelde ders hakkında olumlu izlenimler doğurduğundan, derse konu ile ilgili olumlu yaşantılardan örnekler vererek başlamakta yarar görülmektedir.
- **Dikkati sürdürme:** Öğrencilerin öğrenim için harcadıkları zaman miktarı, önemli ölçüde başarıları ile ilişkilidir. Birçok öğretmen, öğretimin etkililiği için ders süresince öğrenci dikkatini sürdürmenin en önemli öge olduğunu ileri sürmektedir.
- **İzleme:** Öğretmen, öğretim etkinliği sürecinde öğrenmeyi sürekli canlı tutmak için öğrencinin öğrenme davranışını izlemeli ve gerekli önlemleri almalıdır.
- **Özetleme:** Gerek dersin sonunda, gerek günlük öğretim etkinliğinin sonunda yapılanları özetlemek, öğrencilerin kaçırdıkları noktaları yakalamalarına olanak sağlamanın yanında, onların önemli noktalara dikkatini çekmek için bir fırsattır.

2.1.2.4. Öğretmenin Öğretim Etkinliğini Gerçekleştirme Becerileri

Öğretim sürecinde öğretmenler, etkinlikler arası geçişler ve öğretim etkinliğinin açıklığı olmak üzere başlıca iki noktada güçlük çekmektedirler (Evertson, Emmer, Clements, Worsham, 1997; Akt. Celep, 2004, 114-117).

- **Etkinlikler arası geçişler:** İki etkinlik arasındaki ara boşluk geçiş basamağını oluşturur. Geçiş sorunları, öğretmenlerin veya bir sonraki etkinliği yapacak öğrencilerin hazır olmamasından, geçiş sürecinde öğrencilerin uygun davranışı hakkındaki belirsiz beklentiler ve geçiş için yanlış işlemlerden kaynaklanabilir. Farklı etkinliklerin bir arada gerçekleştirildiği sınıflarda (birleştirilmiş sınıflar) öğretmen sınıfta farklı etkinlikleri kontrol etmek için sürekli hareket halinde olmalı ve isteklerini açık olarak belirtmelidir.

Öğretmen, etkinlikten etkinliğe geçişleri aniden yaparsa bu durum, kargaşa, gereksiz tekrar, gürültü, geçikme ve olumsuz davranışlara yol açabilir. Bundan kaçınmak için öğretmen, belli bir plân çerçevesinde bir etkinliği yaptırdıktan sonra diğer etkinliğe esnek bir geçiş yapmalıdır.

- **Öğretim etkinliğinin açıklığı:** Öğretim etkinliğinin açıklığı, bilgiyi ve yönlendirmeleri açık bir şekilde aktarmayı içeren önemli bir öğretme becerisidir. Açık bilgi, öğrencilerin daha hızlı ve daha başarılı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur.

Öğretmen ve öğrenci okulda öğretim sürecinin iki önemli ögesidir. Sınıf içinde en yoğun iletişim öğretmen ile öğrenci arasında yaşanmaktadır. Bu iletişimdeki nitelik, hem sınıf yönetimi hem de öğrenme bakımından olumlu sonuçlar doğurur. Öğretmenin sınıfta olumlu bir hava yaratması ve öğrencileri ile iyi bir iletişim sağlaması, öğrencilerin derse etkin katılımına katkıda bulunur. Öğretmeni ile olumlu iletişim kurabilen, beklediği ileti ve dönütleri alabilen öğrenciler olumlu davranışlarını geliştirirler (Hoşgörür, 2006, 67).

Sınıfını eğitsel bir yaklaşımla yöneten öğretmen, dersini hem iyi plânlar, hem de öğrencilerini ilgi, gereksinim ve yetenekleri doğrultusunda güdüleyerek sorun davranışların oluşmasını engeller. Dostça bir ortam oluşturan, kendisi, öğrencileri ve öğrencilerinin birbirleri arasında saygı, sevgi, anlayış ve işbirliğine dayalı bir iletişim içinde bulunmalarını sağlayan öğretmenin sınıfında öğrenmeye karşı ilgi, istek ve merak vardır (Kuran, 2005, 78). Bu bakımdan, öğretmenin dostça bir sınıf ortamı oluşturmaya özen göstermesi, sınıf içi olumsuz davranışları önlemenin yanında, öğretime daha fazla zaman ayırmasına da olanak sağlayacaktır. Rosen ve diğerleri (1990, 257), ilköğretim öğretmenlerinin çoğunun sosyal düzensizlikleri kontrol etmek için akademik davranışlardan çok yönetim tekniklerini kullandığını ve sözlü yönetim tekniklerini daha çok onayladıklarını gösteren araştırmalara dikkat çekmektedirler.

Bir öğretmen, alanında ne kadar uzman olursa olsun, ders öncesi hazırlıkları ne kadar yeterli olursa olsun, sınıf içerisinde bunları etkili bir biçimde uygulamaya aktaramıyorsa istenilen başarıyı sağlayamaz. Dersin akıcılığı ve öğrenci katılımı, başarı için gerekli iki faktördür. Öğretimin devamlılığını sağlamada önemli nokta, dersin işlenişi sırasında müdahale veya ara vermeden, konu dışına çıkmadan ve zaman doldurmadan dersin akışının sağlanmasıdır. Dersteki öğretim etkinliğinin akıcı bir biçimde gerçekleştirilmesi için öğretmenin, yanlış davranışı önleme, dersi dengeli yönetme ve grup bütünlüğünü sürdürme becerilerini göstermesi gerekir (Celep, 2004, 118-119).

Sınıf, öğrencilerin demokrasiyi ve demokrasi kültürünü yaşayarak öğrendikleri bir ortam olmalıdır. Öğretmenin demokratik tutum ve davranışlara sahip olması, sınıftaki demokratik ortamın ve olumlu sınıf atmosferinin ön koşuludur. Öğrencilerin söz hakkına sahip olduğu, sınıf kurallarının öğrencilerin katılımıyla belirlendiği, öğrencilerin özgürce soru sorabildiği ve tartışabildiği, onların hem kişiliklerine hem de düşüncelerine saygı duyulan kısaca, demokratik bir sınıf ortamında (Dönmez, 2005, 69-70);

- Öğrenci merkezli eğitim vardır.
- Öğrenciler paylaşmayı öğrenir ve birbirlerine saygı duyarlar.
- Birbirlerine öğrenme konusunda yardımcı olurlar.
- Birlikte öğrenirler ve sınıftaki etkinliklere katılırlar.
- Sınıfın, çoğunlukla aldığı kararlara saygı duyarlar.
- Kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenirler.
- Sınıfın üyesi olmaktan mutluluk duyar ve arkadaşlarını daha çok severler.

2.1.3. Sınıf Yönetimi ve İletişim

İletişim; bir düşüncenin, bir duygunun yüz, el, kol, baş hareketleri, konuşma ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi bildirişim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başka bir kimseye iletimidir (Demirel, 1993, 51). İletişim yeteneği öğretimin merkezinde yer alır. Yetersiz bir iletişimle etkili bir öğretim gerçekleştirilemez. Etkili bir iletişim, öğrencilerin dikkatlerini ve derse olan ilgilerini sürdürmenin yanında, dersin başarılı bir şekilde geçmesine de olanak sağlamaktadır (Moore, 2000, 11).

Öğretmenler, sınıf (okul) ortamında sürekli olarak öğrencileriyle iletişim süreci içinde bulunurlar. Bu iletişim sürecinde öğretmenler, öğrencilerin eğitsel etkinliklerden yeterince yararlanmalarına olanak sağlamak amacıyla iletişim sürecini etkili ve verimli kullanmak durumundadırlar.

Öğretmenin öğrencilerle olan sözlü-sözsüz iletişim davranışları, öğrencilerin kişiliği ve okul başarısı üzerinde etkili olmakta, iletişim zayıflığı ise istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Öztürk, 2005, 179).

Eğitim bir iletişim sürecidir. İletişim olmaksızın eğitim olanaksızdır. İletişim süreci için önemli olan çift yönlü akış, eğitim süreci için de önemlidir (Memişoğlu, 2005, 111). Çift yönlü, yüz yüze iletişimin olduğu bir sınıf atmosferi, öğrenci açısından olduğu kadar, öğretmen açısından da önemlidir. Böyle bir ortamda öğretmen, öğrencilerin tepkilerine bakarak yalnızca ne ölçüde öğrettiğini değil, aynı zamanda nasıl öğretmesi gerektiğini de belirleyebilmektedir. Öğrencilerin daha önceden edindiği tecrübeleri, ihtiyaçları, davranışları, öğrenmeye hazır olup olmadıkları ancak onlarla yüz yüze iletişim kurulabildiği zaman anlaşılmaktadır. İletişim sürecinin başarısızlıkla sonuçlanmasının önemli nedenlerinden biri, alıcının özelliklerinin yeterince belirlenememesidir. Böyle bir durumda, öğrencilerin seviyelerine uygun öğretim yapmak zorlaşmakta, hatta olanaksızlaşmaktadır (Küçükahmet, 1995, 14).

Etkili bir iletişim kurabilmek için mesajın etkili bir biçimde gönderilmesi ve alınması gerekir. Öğretmen, mesajını öğrenci düzeyini göz önünde bulundurarak göndermezse, sınıfta sağlıklı bir iletişim süreci oluşturamayabilir. Bu nedenle öğretmen, sınıfta olumlu bir ortam oluşturmak için öncelikle kendi beklentileri ile öğrenci beklentilerini ortak bir noktada uyumlu hale getirmelidir (Celep, 2004, 132).

Sınıfta etkili bir iletişiminin sağlanmasında öğretmene büyük sorumluluklar düşer. Öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanımak etkili bir iletişim için gereklidir. Öğrencilerin kendi varoluşsal gerçekliği içinde algılanabilmesi ve öğrencinin bireysel varoluşunun gereklerini yaşayabilmesi için sınıfta empatik bir iletişim örüntüsü oluşturulması gerekir (Büyükan, 2004, 207).

Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenci başarısına etkisi eğitim uzmanları tarafından yıllardır kabul edilmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki kişisel ilişki, öğrencinin derse ilgisi ve dolayısıyla başarısında anahtar olabilmektedir (Bradley ve diğerleri, 2005).

Öğretmen, öğrencileri öğrenmeye ve istedik davranış değişikliklerine yönlendirmek için demokratik bir sınıf ortamı yaratarak, hem kendisine hem de öğrencilerine kendilerini ifade etme fırsatı tanımalıdır. Öğretmen-öğrenci ilişkilerini belirleyen özelliklerden bazıları aşağıda sıralanmıştır (Jones ve Jones, 1998; Akt. Celep, 2004, 129).

- Öğretmenlerin, bireysel ilgi ve değerlerinin büyük kısmını öğrencilerle paylaşması ve paylaşımlarında bütünüyle saydam bir davranış sergilemesi.
- Öğretmenlerin okul dışı yaşantısını yansıtan durumlarla ilgili sınırlı paylaşımları, okul çevresi hakkında hissettikleri ve onlara tepkileri ile ilgili saydamlık.
- Öğretmenlerin hemen hemen bütünüyle role bağlı temel ilgileri, bireysel hisleri ve tepkilerini paylaşmadan, sadece öğretimsel görevlerini yerine getirmesi.

Öğretmenlerin sınıf ortamında etkili ve olumlu bir iletişim kurabilmelerine yardımcı olabilecek bazı noktalar vardır. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

2.1.3.1. Sınıfta Olumlu İletişimin Oluşturulması

Öğretmenlerin, sınıf ortamında bütün üyelerin katıldığı ve olumlu ilişkilerin geliştirildiği bir iletişim kurmaları gerekmektedir (Reimers, Wacker ve Koepl, 1987; Rosen, Taylor, O'Leary ve Sanderson, 1990; Akt. Arslan, 2005, 46).

Öğretmenlerin, öğrencileri ile etkili bir iletişim kurabilmelerine yardımcı olabilecek bazı noktalar şunlardır (Saban, 2002, 85-86):

- Öğretmen, öğrencilere karşı yargılayıcı mesajlar kullanmamalıdır.

- Öğretmen, öğrencileriyle olan ilişkilerinde empatiye yer vermelidir.
- Öğretmen, öğrencilerine ad koymaktan ve onları çeşitli sıfatlarla etiketlemekten kaçınmalıdır.
- Öğretmen, ödülü ve sözel övgüyü dikkatle kullanmalıdır.
- Öğretmen, sınıftaki öğrenciler arasında işbirliğini özendirmelidir.
- Öğretmen, sınıfta meydana gelen çeşitli olaylar karşısındaki duygularını “sen-dili” mesajları yerine, “ben-dili” mesajlarını kullanarak öğrencilere yansıtmalıdır.

Öğretmenlerin, sınıfta bu noktaları dikkate alarak oluşturacakları olumlu iletişimi kolaylaştıran bazı etkenler vardır.

2.1.3.2. Öğretmen-Öğrenci İletişimini Kolaylaştıran Etkenler

Öğretmen-öğrenci iletişimini kolaylaştıran etkenler şunlardır (Gordon, 1998):

- **Edilgen dinleme (sessizlik):** Bu yöntem, öğrenciyi konuşmaya başladıktan sonra devam etmesi için cesaretlendirir. Öğretmen, öğrencinin sözünü kesmez.
- **Kabul tepkileri:** Kabul tepkileri, öğretmenin öğrenciye dikkatini verdiğini göstermede edilgen dinlemeden daha iyidir ve öğretmenin dikkatle dinlediğini gösterirler. Ancak bunlar da, öğretmenin kabul ettiği ve gerçekten anladığını kanıtlamaz.
- **Konuşmaya çağrı:** Öğretmenin, öğrencilere kendilerini dinlemek ve danışman olmak istediğini göstermede çok etkilidir. Özellikle başlangıçta, öğrenciden bir sorunu olduğunu gösteren bir ipucu aldıktan hemen sonra çok yararlıdır.

- **Etkin dinleme:** Öğrencilere, düşüncelerinin saygıyla karşılandığı, anlaşıldığı ve kabul edildiği duygusunu verir. İletişimin ilerletilmesi için öğrencileri cesaretlendirir. Öğrencilerle hem arkadaş olma, hem de sorunların çözümünde süreklilik sağlar.

Öğretmen-öğrenci iletişimini kolaylaştıran bu etkenlerin yanı sıra, iletişim sürecini engelleyen bazı etkenler de vardır.

2.1.3.3. Öğretmen-Öğrenci İletişimini Engelleyen Etkenler

Öğretmen-öğrenci iletişimini engelleyen etkenler aşağıda sıralanmıştır (Gordon, 1998).

- **Emir vermek, yönlendirmek:** Bu iletiler, öğrenciye duygularının, gereksinimlerinin ya da sorunlarının önemsiz olduğunu anlatır. Bu tür iletiler, öğretmenin gücünü korkuya dönüştürür. Öğretmenler bu davranışlarıyla, öğrencilerde karşılık verme, direnme gibi olumsuz davranışlar ve istenmeyen duygular geliştirebilirler.
- **Uyarmak, gözdağı vermek:** Bu tür iletiler de, emir verme ve yönlendirmede olduğu gibi düşmanca duygular geliştirilmesine neden olabileceğinden iletişim açısından engel oluşturur.
- **Ahlâk dersi vermek:** Bu tür iletiler, öğrenciye öğretmenin onun yargısına güvenmediği, başkalarının doğruluğuna inandığı şeyleri kabul etmesinin onun için daha iyi olacağı düşüncesini verir.
- **Sürekli öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek:** Bu tür iletiler, öğretmenin öğrencilerin sorunlarını kendi kendilerine çözebilme yeteneği olmadığına inandığının göstergesidir. Bunlar bazen öğrenciyi öğretmene bağımlı yapar ve kendisi için düşünmesini engelleyerek, sorunlarının çözümünü kendi dışındaki bir otoriteden beklemelerine neden olur.

- **Nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek:** Öğrencilere sürekli olarak ne yapacaklarını anlatmak, öğretmenin düşüncesine göre doğru olan şeyleri önermek etkili bir yol değildir. Uygun kullanılmadığında, etkisiz olmasının yanı sıra öğrencide nefret duyguları da uyandırabilir.
- **Yargılamak, eleştirmek, suçlamak, aynı düşüncede olmamak:** Bu tür iletiler öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere neden olurlar. Bu bakımdan hem anne babaların, hem de öğretmenlerin değerlendirmelerden, özellikle de olumsuz değerlendirmelerden kaçınmaları gerekir.
- **Sürekli övmek, aynı düşüncede olmak, olumlu değerlendirmeler yapmak:** Övme de olumsuz değerlendirme kadar iletişim açısından engel oluşturur. Öğrencinin öz imgesine uymayan olumlu bir değerlendirme kızgınlık uyandırır. Bu durum; öğrencilerin, öğretmen olumlu yargılıyorsa başka zaman da olumsuz yargılayabilir sonucunu çıkarmalarına neden olabilir. Ayrıca, övgünün çok sık kullanıldığı bir sınıfta övgünün yokluğu eleştiri olarak yorumlanabilir.
- **Ad takmak, alay etmek:** Ad takmak ve alay etmek öğrencilerin benlik imajları üzerinde olumsuz etki yapar. Söz konusu durum, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi de olumsuz etkiler.
- **Sürekli yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak:** Öğrenciler bu tür iletileri, öğretmenin kendini çok akıllı ve bilgili sanmasının bir kanıtı olarak görürler. Öğrencilerin konuşma isteğini azaltan hatta yok eden bu iletiler, öğrencilerin düşüncelerini öğretmenle paylaşmaması gibi olumsuz sonuçlara neden olabilirler.

- **Sürekli güven vermek, desteklemek, avutmak, duygularını paylaşmak:** Öğrenciye yararlıymış gibi görünen bu tür iletiler gerçekte böyle değildir. Öğretmenin, karmaşık duygular yaşayan öğrencisine güven vermeye çalışması onda anlaşılmadığı izlenimini uyandırabilir. Böyle durumlarda, güven verici ve destekleyici iletiler öğrenci tarafından, öğretmenin onun duygularını değiştirmesini istediği biçiminde anlaşılır. Öğrenciler, öğretmenlerinin bu çabalarının kendilerini değiştirme amacı taşımasından dolayı öğretmenlerine güvenmez ve tepki gösterirler.
- **Sorunlu olan öğrencilere soru sormak, onları sınamak ve çapraz sorgulamak:** Sorunlu olduğu zaman öğrenciye soru sormak onda güvensizlik ve kuşku uyandırır. Soruların nedenlerini anlamayan öğrenciler, onları gözdağı aracı olarak algılar ve soruya soru ile tepki verirler. Sorunlu öğrenciye soru soran öğretmenler, öğrenciye sorununu çözmede yardımcı olacağı yerde, sorunu onun adına kendisinin çözmesi için bilgi topladığı izlenimini uyandırır. Sorunu olan öğrenciye sorununu çözme amacı ile sorulan her soru, onun konuşma özgürlüğünü sınırlar ve iletişimi zorlaştırır.
- **Sözünden dönmek, oyalamak, alay etmek, konuyu saptırmak:** Bu tür iletiler öğrenciye, öğretmenin onunla ilgilenmediği, duygularına saygı göstermediği ve onu dışladığı izlenimi verir. Öğrenciler, sorunlarını dile getirmek istediklerinde ciddidirler. Öğrencileri başından savmak, o anki düşüncelerinden saptırmak, ilk başta başarılı gibi görülebilir. Ancak, kişinin üzerinde konuşulmayan duyguları yeniden ortaya çıkacaktır. Çünkü, ertelenmiş sorunlar çözülmemiş sorunlardır. Öğrenciler, saygıyla dinlenilmek ve anlaşılmak isterler. Alay eden, oyalayan öğretmenler, onları sorunlarının çözümünü başka kişilerde aramaya iterler. Öğrenciler, bu tür öğretmenleri yardım için tanışabilecekleri, güvenebilecekleri ve iletişim kurabilecekleri kişiler olarak görmezler.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde; öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları, sınıf atmosferi ve öğrenci başarısıyla ilgili olarak, Türkiye ve diğer ülkelerde yapılan araştırmalardan bir kısmının özetlerine yer verilmiştir.

2.2.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Özgüven (1974, 106-107) tarafından “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler”in ele alındığı araştırmada; öğrencilerin başarısı üzerinde, üniversite çevresindeki etkenlerden memnun olma, etrafını iyimser bir duygu içinde görme, öğretmenlerle iyi ilişkiler kurma ve öğretmenlerinin davranışlarından memnun olmalarının önem taşıdığı sıralanmaktadır. Ayrıca; ailelerin çocuklarıyla iyi iletişim kurması, çocuklarını anlaması ve davranışlarını anlayışla karşılamasının da başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bunlara ek olarak, anne babanın iyi geçinmesi ve öğrencinin önceki öğrenim basamaklarındaki başarısının da üniversite başarısında etkili olduğuna dikkat çekilmiştir.

Kısakürek (1985) tarafından “Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada; lisans öğrencilerinin derse devam, derse aktif katılım, işbirliğine dayalı çalışma, hoşgörü, öğrenci-öğretmen ilişkileri, dersin açık anlatımı, öğretim elemanının dersle ilgili konularda öğrencinin görüşünü alması ve derste uyulması gereken kuralların önceden belirlenmesinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin, olumlu sınıf atmosferi yaratabilecek durumların başarıyı olumlu yönde etkileyeceği düşüncesini taşıdıkları da vurgulanmıştır.

Senemoğlu tarafından (1987) yapılan bir araştırmada; öğretim elemanlarının sınıf içi öğretmen davranışlarını ortalama olarak iyi düzeyde gösterdikleri ortaya konmuştur. Öğretmenin değişik öğretim yöntemleri kullanma, uygun ders aracı kullanma ve öğrencilerin tümüyle dengeli iletişim kurma davranışlarının gösterilme düzeyinin düşük olmamakla birlikte, öğretim hizmetinin niteliğinin yükseltilebilmesi için daha iyi düzeyde gösterilmesinin beklendiği vurgulanmıştır. Buna karşılık, dersin başlangıç aşamasında öğrenciyi hedeflerden haberdar etme ve sonuç aşamasında öğrencilerin davranışı ne derece kazandığını belirleme davranışlarının en düşük gözlenen davranışlar olduğu belirtilmiştir.

Liselerdeki sınıf atmosferi üzerine Açıkgöz tarafından (1988) yapılan bir araştırmada da, öğrencilerin çoğunun olumlu sınıf atmosferi yaratılmasını istedikleri, bu sonucun, Moos (1979), Fraser (1982), Byrne, Hattie ve Fraser (1986) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Bu araştırmalarda da öğrenciler, olumlu sınıf atmosferi yaratacak durumları tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Akt. Açıkgöz, 2003, 149).

Duruhan ve diğerlerinin (1990) araştırmasında da, öğrencilerin % 67'si, öğretmen tutum ve davranışlarının başarıları üzerinde etkili olduğunu belirtirken; bu görüşe katılan öğrencilerle, "kısmen" başarıları üzerinde etkili olduğunu belirten öğrenciler birlikte ele alındığında bu oran % 93'e ulaşmaktadır. Bu sonuç, derste öğretmenin tutum ve davranışlarının öğrenci başarısı üzerinde etkili bir faktör olduğunu göstermektedir.

Açıkgöz (1993) tarafından üniversite öğretim elemanlarının öğretmen öğrenci ilişkileri, sınıf yönetimi, sınıf içi öğretme davranışları ve kişilik özellikleri açısından nasıl değerlendirildiğini saptamak ve bu boyutlardaki öğrenci değerlendirmeleri ile öğrencinin cinsiyeti, sınıf düzeyi ve başarı durumu; öğretim elemanının cinsiyeti, konu alanı ve ünvanı arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmada; öğrencilerin, öğretim elemanlarını genel olarak "orta" düzeyde değerlendirdikleri, öğretim elemanlarının "çok iyi" olarak değerlendirilen davranışının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çakmak (1995) tarafından gerçekleştirilen ve “Yükseköğretimde Öğretim Elemanı-Öğrenci İlişkilerinde Öğrencilerin Beklentileri”nin incelendiği araştırmada; öğrencilerin, öğretim elemanlarından kendilerine eşit davranmalarını ve onlarla her konuda iletişim kurabilmeyi istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yağcı (1997) tarafından yapılan “Sınıf İçi Demokratik Öğretimin Öğrenci Erişisi ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi” adlı araştırmada; öğretmenlerin öğrenci katılımına yer vermesi, öğrencilerin derse katılımlarının yanlış olsa bile dinlenmesi, sınıfta tartışma ortamının yaratılması, öğrenci görüşlerine değer verilmesi ile çok sayıda öğrenciye söz hakkı verilmesi, sınıf etkinliklerinin plânlanmasında öğrenci görüşlerinin de alınması, öğrencilerin görüşlerini ifade etmesi için özgür bir ortamın sağlanması, öğrenci katılımını sağlayan öğretim yöntemlerinin kullanılması gibi demokratik uygulamaların öğrencilerin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde erişilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

“Öğrenci ve Öğretim Elemanı Algılarına Göre, Öğrenme Sürecinde Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sorumlulukları ve Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri” arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada (Ülgen ve Sünbül, 1999); öğrenci ve öğretim elemanı sorumluluğuna ilişkin önermelerden bazılarında, öğretim elemanı ve öğrenci algıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğrenci ve öğretim elemanı algılarını gösteren puanlar arasındaki korelasyonun yüksek olduğu gruptaki öğrencilerin başarısının yüksek; korelasyonun düşük olduğu gruptaki öğrenci başarısının da düşük olduğu gözlenmiştir.

Şeker (2000) de, olumlu öğretmen davranışlarının (gülümseme, baş sallama, bilinen-anlaşılır bir dille konuşma, göz iletişimi, sözel ve sözel olmayan iletişim) öğrenci başarısını artırmada anlatılan konudan daha etkili olduğunu ve öğretmenin kişiliğinin öğrencinin eğitiminde oynadığı rolün son derece önemli olduğuna dikkat çekmektedir.

Ekinci (2000, 26-28) tarafından yapılan bir araştırmada da; öğrencilere istedikleri öğrenme çevresinin öğretmen tarafından sağlanmasının, öğrenme kalitesi ve akademik başarıyı yükselttiği; buna karşılık olumsuz sınıf atmosferinin; öğrenci başarısı, tutum ve benlik kavramını olumsuz yönde etkilediği vurgulanmıştır.

Demirtaş (2004) tarafından “Demokratik Sınıf Yönetimi ve Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri” konulu 397 kız, 626 erkek olmak üzere toplam 1023 öğrenci üzerinde İnönü Üniversitesi’nde gerçekleştirilen araştırmada öğrenciler; öğretim elemanlarının “demokratik sınıf yönetimi”ne ilişkin tutum ve davranışlarının sergilenmesi sıklığını ortalama puanın alt sınırına yakın olarak değerlendirmişlerdir. Araştırma kapsamına alınan fakülteler açısından ise öğrenciler en yüksek puanı eğitim fakültesi öğretim elemanlarına, en düşük puanı da fen-edebiyat fakültesi öğretim elemanlarına vermişlerdir.

Onural tarafından (2006) “Öğretmen Adaylarının İdeal Öğretmen Niteliklerine İlişkin Görüşleri” konulu 502 üniversite öğrencisiyle yapılan araştırmada; iyi bir öğretmende bulunması gereken niteliklerin başında konu alanında ve pedagojik formasyon alanında yeterli olmak gelmektedir. Ayrıca, öğretmenin mesleğini, insanları/çocukları sevmesi ve iyi bir iletişim becerilerine sahip olması ideal bir öğretmende bulunması gereken önemli nitelikler arasında gösterilmiştir. Bunlara ek olarak, hoşgörülü, sabırlı, kültürlü olması ve adil davranması da ideal bir öğretmende bulunması gereken nitelikler olarak belirtilmiştir.

Sözü edilen araştırmalarda, öğretmenin dersle ilgili noktalarda öğrencinin görüşünü alması, derse aktif katılımını sağlaması ve olumlu sınıf atmosferi oluşturmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca, öğretmenin öğrencilere istedikleri bir öğrenme ortamı sunması ve öğrencilerle iyi bir iletişim kurması gibi öğretmen niteliklerinin de öğrenci başarısını etkilediği ön plâna çıkmıştır.

2.2.2. Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar

Anderson ve Walberg (1974) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin başarıları arasındaki farklılığın % 30'unun öğrenme ortamına, % 7'sinin de zekâ derecesine bağlı olduğu vurgulanmıştır (Akt. Uslu, 2002, 9). Cogan'ın (1956) yaptığı araştırma ise, öğretmenin içten davranışının, öğrencinin kendi isteği ile yaptığı çalışmaları olumlu yönde etkilediği, Solomon ve Kendall'ın (1976) araştırmasında da, öğrencileri ile işbirliği yapan, demokratik davranan, sınıf etkinliklerine katılmalarını sağlayan ve yaratıcı olan öğretmenlerin öğrencilerinin, akademik başarı yönünden, geleneksel sınıf çevresi oluşturan öğretmenlerin öğrencilerinden daha iyi durumda oldukları görülmüştür (Akt. Ekinci, 2000, 29).

Milburn (1981) tarafından aynı sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin öğrenim gördüğü iki ilköğretim okulunda yapılan araştırmada; sınıf yönetimi sürecine öğrencilerin katılımını sağlayan öğretmenin aynı sınıfı bir yıldan daha fazla süre ile okutması durumunda öğrencilerin okulu sevmeme veya okulu sıkıcı bulma durumuna nadiren rastlandığı, bunun yanında sınıfla ilgili kararların öğretmen tarafından verildiği geleneksel sınıf düzeninde eğitim-öğretim yapılan okullarda öğrenim gören öğrencilere göre sınavlarda daha yüksek başarı gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Akt. Erdoğan, 2001, 15).

Olumlu sınıf atmosferinin etkililiğine ilişkin en güçlü kanıtları, dört ülkeden 17.805 öğrencinin okuduğu 823 sınıftan toplanan 12 araştırmanın verilerine uygulanan "meta analiz" sonuçları göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları; sınıflarını bütünleşmiş, demokratik, amaca dönük, düzenli, ayırım yapılmayan yerler olarak algılayan ve orada bulunmaktan memnun olan öğrencilerin, böyle algılara sahip olmayanlardan daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır (Haertel, Walberg ve Haertel, 1981; Akt. Açıkgöz ve diğerleri, 2003, 2).

Lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada (Fraser ve Fisher, 1983); öğrencilere istedikleri öğrenme çevresinin sağlanmasının, öğrenme çıktılarının kalitesini ve öğrenci başarısını yükselttiği belirlenmiştir (Akt. Açıkgöz, 2003, 148).

Rocks, Baker ve Guenny (1985) tarafından yapılan araştırmada, iletişim ile başarı arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu belirlenirken, Schwarzwold, Hoffman ve Rotem (1988) tarafından yapılan araştırmada da, sınıf atmosferinin akademik başarı ve kişiler arası ilişkileri etkilediği saptanmıştır (Akt. Uslu, 2002, 34).

Hunt (1987) da; sınıf atmosferinin öğretme-öğrenme sürecinde önemli bir unsur olduğunu ortaya koyan araştırmasında, öğretmenlerin öğrenciye karşı davranış ve sınıf ortamında kullandığı yöntemlerin, öğrenci başarısını etkilediğini vurgulamıştır (Akt. Ekinci, 2000, 31).

Lawrence (1988) tarafından Amerika'da, öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada; öğrencilerine genelde olumlu tepkiler veren öğretmenlerle, olumsuz tepkiler veren öğretmenler karşılaştırılmıştır. Sonuçta, öğrencilerine olumlu tepkiler veren öğretmen grubunun öğrencilerinin, olumsuz tepkiler veren öğretmenlerin öğrencilerine oranla disiplin sorunlarını daha kolay çözdükleri, öz saygı düzeylerinin daha yüksek olduğu, daha uyumlu oldukları ve başarılarının ise daha yüksek olduğu görülmüştür (Akt. Dilekmen, 2001, 32).

Frymier (1993) tarafından yapılan, olumlu öğretmen davranışının öğrenci güdülenme düzeyi üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada; öğretmenlerin sözsüz davranışlarından gülümseme, vücut duruşunun rahat olması ile çeşitli jest ve mimiklerin öğrencinin öğrenmesini artırmada birinci sırada etkili olduğu, anlatılan konuyu ise, ikinci sırada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırmada ayrıca, güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarının içten olduğu, sözel ve sözsüz iletişimi iyi kullandıkları da vurgulanmıştır (Akt. Geçer, 2002, 22-23).

Christophel ve Gorham (1995) tarafından yapılan, öğretmen yakınlığı ile öğrenci güdülenmesi ve öğrenme arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada; öğretmen yakınlığının öğretmen ve öğrenciler arasındaki bedensel ve fiziksel uzaklığı azalttığı, öğrencilerin duyuşsal-bilişsel öğrenmelerini artırdığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırmada, öğretmen yakınlığı ile güdülenme arasındaki korelasyon sonuçları da anlamlı çıkmıştır (Akt. Geçer, 2002, 24-25).

Okuldaki öğretmen profesyonelliği, öğretmenlerin mesleki tutumu ve duyguları ile eğitim süreci ve sonuçları arasındaki ilişkinin incelendiği Hong Kong'daki 58 ilköğretim okulu müdürü, 1476 öğretmen ve 7969 öğrenciden anket yoluyla elde edilen veriler doğrultusunda gerçekleştirilen bir araştırmada; öğretmen profesyonelliğinin, öğrenci açısından eğitsel sonuçlarla olumlu bir ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Profesyonellik seviyesi yüksek öğretmenlerin öğrencilerin algısı için daha çok profesyonel güç kullanmaya eğilimli olduğu, mesleki tutum ve duyguları olumlu öğretmenlerin daha az ilgisizlik gösterdiği de bu araştırmanın sonuçları arasındadır (Cheng, 1996, 163). Araştırmanın sonuçları ayrıca, eğitimin profesyonelleştirilmesi ve niteliğinin yükseltilmesinde, öğretmen profesyonelliğinin önemini güçlü şekilde desteklemektedir.

Öğrenci-öğretmen etkileşimi, kültürel altyapı, tutumlar ve bilişsel başarının incelendiği 3215 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada; öğrencilerin, güçlü bir liderlik, yardımseverlik ve arkadaşlığın hissedildiği ve öğretmen davranışlarının anlaşılır (tutarlı) olduğu sınıflarda daha olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir (Rickards ve Fisher, 1999, 445).

İngiltere'de, matematik programına katılan ilköğretim 1, 3 ve 5. sınıflardaki sınıf organizasyonu ve (78 öğretmen ve 2128 öğrenci) öğretmen davranışlarının öğrenci gelişimine etkisinin incelendiği (öğretmen davranışları, proje için geliştirilen sınıf gözlem araçlarıyla; öğrenci başarısı da, ulusal eğitim araştırmaları kurumunun hazırladığı sayısal testlerle 1998 Mart ve Temmuz aylarında test edilmiştir) araştırmada; öğretmen

davranışlarının öğrenci gelişimi üzerinde % 60 - % 100 oranında etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Muijs ve Reynolds, 2000, 273).

Öğrenci başarısızlığı ve öğretmenlerin başarısız öğrencilere karşı davranışlarının incelendiği bir araştırmada; öğretmenlerin, başarısızlığın nedeninin öğrencinin ciddiyet ve ilgisizliğinden kaynaklandığını düşündüğünde daha sinirli davrandıkları, buna karşılık öğrencinin yeteneğinin az olmasından kaynaklandığını düşünmesi durumunda ise, daha az sinirli ve daha yapıcı davranış gösterdikleri sonucuna varılmıştır (Georgiou ve diğerleri, 2002, 583). Bu araştırmada ayrıca, öfkenin öğretmenlerdeki öğrenci başarısını yükseltme isteğini azalttığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Öğrenme çevresinin organizasyonu, öğretim ve öğrenci başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği (Wilson ve diğerleri, 2002) 239 ilköğretim ve ortaöğretim kurumundan 4307 öğretmen ve 79494 öğrenciyle gerçekleştirilen bir araştırmada; okulun nitelikleri ve olumlu öğretim arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Ailevi ve toplumsal ilişkilerle ilgilenen ve karşılıklı saygı ve davranış sorumluluğuna sahip personeli olan okullar olumlu öğretimi daha rahat uygularken, söz konusu durum öğrenci başarıları üzerinde anlamlı bir etki göstermektedir.

Kanada'da gerçekleştirilen bir araştırmada; öğretmenlerin sınıfa ilişkin olumlu tutum ve beklentilerinin performans (başarı) için önemli olduğu ve öğretmenlerin davranışlarıyla başarı eksikliği sorununun ortadan kaldırılabileceği (Meehan ve diğerleri, 2003) belirtilmiştir.

Marzano ve Marzano (2003) da, öğretmenlerin sınıflarındaki etkinliğinin; öğrenci başarıları, okula karşı tutum ve bağlılıkta iki kat etkili olduğunu gösteren araştırmalardan söz etmektedirler. Araştırmalarda ayrıca, sınıf yönetiminin bütün değişkenlerinin öğrenci başarısında geniş etkiye sahip olduğuna da dikkat çekilmiştir.

Norris (2003, 313); sınıf atmosferinin öğrenme süreci üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ve öğretmenlerin pozitif bir hava yaratmak için oynayacakları önemli rolün, iyi organize edilmiş bir yönetime dayandığını ve okulu etkileyen her başarılı değişikliğin öğretmenlerle bağlantılı olduğunu gösteren araştırmalara dikkat çekmektedir.

İngiltere’de, 80 okuldaki 170 öğretmenle yapılan bir başka çalışmada da, öğrencilerin sene başındaki ve sene sonundaki başarıları dikkate alınarak bir akademik yıl boyunca gösterdikleri gelişme hakkında yazılan raporda; öğretmenin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu (Tatar, 2004, 36) önemle vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını ve sınıf atmosferi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde; olumlu sınıf atmosferinin ve demokratik sınıf yönetiminin öğrenci başarısında yükselmeye neden olduğu görülmektedir. Ayrıca bu araştırmalarda; öğretmenlerin öğrencilere istedikleri öğrenme ortamını sağlaması, öğrencinin öğretmeni kendine yakın hissetmesi ve ailelerin çocuklarına verdiği desteğin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği gibi noktalar da ön plâna çıkmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren/örneklem seçimi, verilerin toplanması, ölçme araçlarının geliştirilmesi ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik bir ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama; iki ya da daha çok sayıda değişken arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik araştırma modelidir (Karasar, 1998, 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Ankara ili Altındağ merkez ilçesindeki ilköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler ile bu sınıfların öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, 32 sınıf öğretmeni ile bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören 979 ilköğretim öğrencisinden oluşmaktadır.

Örneklem seçiminde “tabakalı örnekleme” tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ile evrendeki alt grupların örnekleme temsil edilmeleri garanti altına alınmaktadır. Örneklem alınırken, homojen alt gruplar elde etmek amacıyla her alt tabaka, ayrı bir basit yansız örneklem gibi örnekleterek (Balcı, 2001, 96-97), her bir tabakadan tüm evrendeki oranıyla orantılı olarak (Baloğlu, 1997, 82) örneklem alınmıştır. Arseven; (1994, 101) tabakalı örnekleme yöntemiyle elde edilen örnekleme dayalı istatistiklerin daha gerçekçi bulgular gösterdiğine dikkat çekmektedir.

Araştırmanın evreni, ilk olarak ilçe (Altındağ) düzeyinde, okulların içinde bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre üst, orta ve alt olmak üzere üç alt tabakaya ayrılmış, bu tabakaların sayısal büyüklükleri oranında örneklem alınmıştır. Okulların içinde bulunduğu sosyoekonomik düzeyin belirlenmesinde DİE'nin (Aralık 2004) verileri esas alınmıştır.

Örneklem seçiminde, DİE'den alınan bilgiler doğrultusunda okullar bulundukları yerlere göre "sosyoekonomik düzey" alt grupları oluşturularak, farklı büyüklükteki üç gruba ayrılmıştır. Örneklem seçiminde evrendeki öğrenci sayısından hareket edildiğinden, evrendeki toplam 12.786 öğrenciden alınan ve 979 öğrenciden oluşan örneklem, belirlenen alt gruplara evrendeki büyüklükleri ile orantılı olarak dağıtılmıştır. Örneklem, tamamı devlet okullarından oluşan üst SED bir ilköğretim okulundaki 5, orta SED üç ilköğretim okulundaki 12 ve alt SED üç ilköğretim okulundaki 15 sınıf olmak üzere toplam 32 sınıfta öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile bu sınıfların öğretmenlerinden oluşmaktadır. Evren ve örneklem ilişkin okullar ile bu okullardaki öğretmen ve öğrenci sayıları Çizelge 1'de gösterilmektedir.

Çizelge 1. Evrendeki Okul, Sınıf Öğretmeni ve Öğrenci Sayıları

EVREN						ÖRNEKLEM				
MERKEZ İLÇE	OKUL SAYISI	4. SINIF ÖĞRETMEN SAYISI	5. SINIF ÖĞRETMEN SAYISI	4. SINIF ÖĞRENCİ SAYISI	5. SINIF ÖĞRENCİ SAYISI	ÜST SED ÖĞRENCİ SAYISI ve YÜZDESİ	ORTA SED ÖĞRENCİ SAYISI ve YÜZDESİ	ALT SED ÖĞRENCİ SAYISI ve YÜZDESİ	4. SINIF ÖĞRENCİ SAYISI	5. SINIF ÖĞRENCİ SAYISI
ALTINDAĞ	67	214	222	6288	6498	142 % 14.5	354 % 36.2	483 % 49.3	506	473

Örneklem büyüklüğünü belirlemede, farklı büyüklükteki evrenler için kullanılan formülden yararlanılmıştır. Formülde; 50.000 kişilik bir evrenden

% 5 hata için 381, % 4 hata için 593, % 3 hata için de 1044 kişinin örnekleme alınmasının evreni temsil edebileceği ifade edilmektedir (Cochran, 1962; Akt. Balci, 2001, 107).

Bu araştırmanın evreni olan Altındağ'daki ilköğretim okullarında öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrenci sayısı toplamı 12.786 olduğundan, 979 öğrenci (32 sınıf) örneklem için yeterli görülmüştür. Bu sayıdaki örneklem belirlenirken, sosyoekonomik düzeylerin bütün evrendeki büyüklükleri dikkate alınmıştır. Örneklemdaki; öğretmen, sınıf ve öğrencilere ilişkin varolan durum izleyen alt bölümlerde yer almaktadır.

3.2.1. Örneklemdaki Öğretmenlerin Özellikleri

Örneklemdaki öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine ilişkin dağılımlar aşağıdaki başlıklarda verilmektedir.

3.2.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Örneklemden yer alan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Çizelge 2'de verilmektedir.

Çizelge 2. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	23	71.9
Erkek	9	28.1
Toplam	32	100

Yukarıdaki çizelgede de görüldüğü gibi, örneklemden 23 kadın (% 71.9), 9 erkek (% 28.1) olmak üzere toplam 32 öğretmen yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2005, 69) istatistiklerine göre ülke genelindeki

ilköğretim okullarında görevli 399.025 öğretmenin 216.989'u (% 54.38) erkek, 182.036'sı (% 45.62) kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Cinsiyet dağılımı açısından dengeli sayılabilecek bu oran, örneklemden (Altındağ) farklılık göstermektedir. Örneklemdaki kadın öğretmen oranının oldukça yüksek (% 71.9) olması dikkat çekicidir. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün (2006) verilerine göre Ankara merkez ilçelerdeki ilköğretim okullarında 6416 (% 31) erkek, 14250 (% 69) kadın öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın evreni olan Altındağ'daki ilköğretim okullarında ise 780 (% 33.5) erkek, 1546 (% 66.5) kadın olmak üzere toplam 2326 öğretmen görev yapmaktadır.

3.2.1.2. Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı

Örnekleimde yer alan öğretmenlerin yaşa göre dağılımı Çizelge 3'te verilmektedir.

Çizelge 3. Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	Frekans (f)	Yüzde (%)
29 ve altı	4	12.50
30-34	5	15.62
35-39	6	18.75
40-44	6	18.75
45 ve üzeri	11	34.38
Toplam	32	100

Çizelgede 3'te de görüldüğü gibi, örneklemdaki öğretmenlerin % 12.50'si 29 yaş ve altında; % 15.62'si de 30-34 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin % 18.75'i 35-39 yaş aralığında, yine % 18.75'i de 40-44 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin geri kalan % 34.38 oranındaki kısmı da 45 ve üzeri yaşa sahiptir. Genelde bakıldığında, öğretmenlerin yarıdan fazlası (% 53.13) 40 yaş ve üzerindedir. 29 ve altında yaşı olan öğretmen

sayısı ise sadece (% 12.50) 4'tür. Öğretmenlerin yarısından fazlasının 40 yaş ve üzerinde olmasında, Milli Eğitim politika ve uygulamalarına bağlı olarak, şehir merkezlerinde yer alan okullarda görevlendirilen öğretmenlerde deneyim aranması koşulunun etkili olduğu söylenebilir.

3.2.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Örnekleimde yer alan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı Çizelge 4'te verilmektedir.

Çizelge 4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Kıdem	Frekans (f)	Yüzde (%)
5 yıl ve altı	3	9.38
6-10 yıl	9	28.12
11-15 yıl	3	9.38
16-20 yıl	6	18.75
21 yıl ve üzeri	11	34.37
Toplam	32	100

Çizelgede de görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 9.38'i 5 yıl ve altında, % 28.12'si 6-10 yıl arasında, % 9.38'i 11-15 yıl arasında, % 18.75'i de 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin geri kalan % 34.37 oranındaki kısmının ise 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi bulunmaktadır. Genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin yarısından fazlasının (% 53.12) 16 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Örnekleimdeki öğretmenlerin yarısından fazlasının 16 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olması, Milli Eğitim politika ve uygulamalarına bağlı olarak, şehir merkezlerindeki okullarda görevlendirilen öğretmenlerin atanmasında belli bir mesleki kıdemin aranmış olması ile açıklanabilir.

3.2.1.4. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kurumlara Göre Dağılımı

Örnekleme yer alan öğretmenlerin mezun oldukları kurumlara göre dağılımı Çizelge 5'te verilmektedir.

Çizelge 5. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kurumlara Göre Dağılımı

Mezun Olunan Kurum	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim Fakültesi	11	34.37
Eğitim Yüksekokulu	10	31.26
Diğer	11	34.37
Toplam	32	100

Çizelge 5'te de görüldüğü gibi, örnekleme'deki 32 sınıf öğretmenin 11'i eğitim fakültesi, 10'u eğitim yüksekokulu, 11 tanesi de diğer yükseköğretim kurumlarından mezun olmuşlardır. Öğretmenlerin önemli bir kısmının eğitim fakültesi dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olması, geçmişte öğretmen ihtiyacının öğretmen yetiştiren kurumlar dışından sağlanmasının doğal sonucu olarak düşünülebilir. Örnekleme'deki öğretmenlerin 1/3'ten fazlasının (% 34.37) öğretmen yetiştiren kurumlar dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olmasını, Çizelge 4'te de vurgulandığı gibi öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin fazla olmasına bağlayabiliriz. Çünkü, Milli Eğitim Bakanlığı'nın son dönemlerdeki öğretmen atamalarında eğitim fakültesi mezunlarını tercih etmesinden dolayı, mesleğe yeni başlayan ya da mesleki kıdemi az sayılabilecek düzeydeki öğretmenlerin öğretmen yetiştiren kurumlar dışından olma olasılığı düşmektedir. Ancak yeni atanan öğretmenlerin daha önce de belirtilen uygulamalara bağlı olarak kent merkezlerinde görevlendirilmesi yolu tercih edilmediğinden, araştırmanın gerçekleştirildiği örnekleme'de öğretmen yetiştiren kurumlar dışından atanan öğretmenlerin yüzdesi 34.37'dir.

3.2.1.5. Öğretmenlerin Mesleğini İsteyerek Seçip-Seçmeme Durumuna Göre Dağılımı

Örneklemdaki öğretmenlerin mesleğini isteyerek seçip-seçmeme durumuna göre dağılımı Çizelge 6'da verilmektedir.

Çizelge 6. Öğretmenlerin Mesleğini İsteyerek Seçip-Seçmeme Durumuna Göre Dağılımı

Meslek Tercihi	Frekans (f)	Yüzde (%)
İsteyerek Seçen	20	62.50
Kısmen İsteyerek Seçen	10	31.25
İstemeyerek Seçen	2	6.25
TOPLAM	32	100

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, araştırma kapsamındaki 32 öğretmenin % 62.50'si mesleğini isteyerek, % 31.25'i kısmen isteyerek, geri kalan % 6.25'i de istemeyerek seçtiği yönünde görüş belirtmiştir. Mesleğini kısmen isteyerek seçen öğretmenlerle, istemeyerek seçen öğretmenler birlikte % 37.50'ye ulaşmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin 1/3'ten fazlasının mesleğini isteyerek seçmediğini ortaya koymaktadır.

3.2.1.6. Örneklemdeki Sınıfların Dağılımı

Örneklemde yer alan sınıfların dağılımı Çizelge 7’de verilmektedir.

Çizelge 7. Örneklemdeki Sınıfların Dağılımı

Sınıf	Frekans (f)	Yüzde (%)
4. sınıf	16	50
5. sınıf	16	50
Toplam	32	100

Çizelgede de görüldüğü gibi, örneklemde 16 tane (% 50) 4. sınıf, 16 tane de (% 50) 5. sınıf olmak üzere toplam 32 sınıf bulunmaktadır.

3.2.1.7. Örneklemdeki Sınıfların Öğrenci Mevcudunun Dağılımı

Örneklemdeki sınıfların öğrenci mevcudunun dağılımı Çizelge 8’de verilmektedir.

Çizelge 8. Örneklemdeki Sınıfların Öğrenci Mevcudunun Dağılımı

Sınıf Mevcudu	Frekans (f)	Yüzde (%)
29 ve altı	10	31.26
30-34	12	37.50
35-39	5	15.62
40 ve üzeri	5	15.62
Toplam	32	100

Çizelge 8’de görüldüğü gibi, örneklemdeki sınıfların % 31.26’sının öğrenci mevcudu 29 ve altında, % 37.50’sinin öğrenci mevcudu ise 30-34

arasındadır. Örneklemdeki diğer sınıfların % 15.62'sinin öğrenci mevcudu 35-39, yine % 15.62'sinin öğrenci mevcudu da 40 ve üzerindedir. Sınıf mevcutlarındaki yüksek sayılabilecek bu değerler, özellikle kent merkezlerindeki ilköğretim okullarının karakteristik sorunlarından biri olarak ön plâna çıkmaktadır.

3.2.2. Örneklemdeki Öğrencilerin Özellikleri

Örneklemdeki öğrencilerin özelliklerine ilişkin dağılım aşağıda verilmektedir.

3.2.2.1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Örneklemdeki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Çizelge 9'da verilmektedir.

Çizelge 9. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	492	50.30
Kız	487	49.70
Toplam	979	100

Çizelgede görüldüğü gibi, örneklemde 492 erkek, 487 kız olmak üzere toplam 979 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin tüm örneklemdeki yüzdelik büyüklükleri ise; % 50.30 erkek, % 49.70 kız öğrenci şeklindedir.

3.2.2.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı

Örnekleme yer alan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımı Çizelge 10'da verilmektedir.

Çizelge 10. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	Frekans (f)	Yüzde (%)
4. sınıf	506	51.70
5. sınıf	473	48.30
Toplam	979	100

Çizelge 10'da görüldüğü gibi, örneklem grubunda yer alan toplam 979 öğrenciden 506'sı (% 51.70) 4. sınıf, 473'ü (% 48.30) de 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

3.2.2.3. Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeye Göre Dağılımı

Örnekleme yer alan öğrencilerin sosyoekonomik düzeye göre dağılımı Çizelge 11'de verilmektedir.

Çizelge 11. Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeye Göre Dağılımı

Sed	Frekans (f)	Yüzde (%)
Üst	142	14.50
Orta	354	36.20
Alt	483	49.30
Toplam	979	100

Çizelge 11'de görüldüğü gibi, örneklem grubunda yer alan toplam 979 öğrenciden 142'si (% 14.50) üst, 354'ü (% 36.20) orta, 483'ü de (% 49.30) alt

sosyoekonomik düzeydeki okullardan seçilmiştir. Bu oranlar, sosyoekonomik düzeylerin evrendeki büyüklükleri gözetilerek belirlenmiştir. Okulların önemli bir kısmının alt SED yerleşim yerlerinde yer almasından dolayı alt SED okullar örneklemede önemli bir yer tutmuştur. Bu bakımdan örneklemede, üst ve orta SED okullardan alınan örnekleme eşit sayılabilecek büyüklükte bir oranın alt SED okullardan alınması yoluna gidilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya temel teşkil eden veriler, literatür taraması ve uzman görüşü doğrultusunda hazırlanan üç farklı ölçme aracıyla elde edilmiştir. Bu araçlar;

- Öğretmenlerin, demokratik ve demokratik olmayan sınıf yönetimi davranışlarının belirlenmesine yönelik öğrencilere uygulanan değerlendirme ölçeği,
- Öğretmenlerin, kendi sınıf yönetimi davranışlarını değerlendirdikleri kendini değerlendirme ölçeği,
- Sözü edilen sınıflarda, öğretmenlerin demokratik ve demokratik olmayan sınıf yönetimi davranışlarını belirlemek amacıyla gözlem sırasında kullanılan gözlem formudur.

Araştırmada kullanılan veriler, öğretmen ve öğrencilere ölçek uygulanması ve ilgili sınıflarda gözlem yapılması yoluyla elde edilmiştir. Her öğretmen, farklı gözlemciler tarafından ve farklı derslerde (3 kez) 1 ders süresi boyunca gözlenmiştir. Gözlemlerin tamamı, araştırma görevlileri tarafından “gözlem formu” kullanılarak ve birbirinden bağımsız olarak yapılmıştır. Gözlemler; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nın çeşitli bölümlerinde “doktora” yapmakta olan dört araştırma görevlisi ile Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda “doktora” yapmakta olan bir araştırma görevlisi ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Gözlemi gerçekleştiren kişiler ile gözlem öncesinde,

gözlem formunda belirtilen davranışlar ve gözlem sürecine ilişkin görüşme yapılmış ve formu doldurma ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Gözlemlerin tamamı ders süresince ve ilgili öğretmenden ders öncesinde izin alınarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca gözlem yapılan sınıflarda, gözlemci ve öğretmenlerinin bulunmadığı başka bir derste de araştırmacı tarafından öğrencilere öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını değerlendirdikleri ölçek uygulanmıştır. İlgili sınıfın öğretmeni de “kendini değerlendirme ölçeği” ile kendi sınıf yönetimi davranışlarını değerlendirmiştir. Gözlem formu, 2 boyutlu ve 25 maddeden oluşmaktadır. Aynı şekilde, öğretmen ve öğrencilere uygulanan ölçek de birbirinin paraleli, 2 boyutlu ve 25 maddeden oluşmaktadır.

Her bir öğrencinin, öğretmeni için doldurduğu ölçekteki tüm maddelere verdiği puanlar toplanarak, öğretmenin ölçekten aldığı toplam puan bulunmuştur. Sınıftaki tüm öğrencilerin ölçek puanları toplamının öğrenci sayısına bölünmesiyle de öğretmenin aldığı **ortalama puan** bulunmuştur. Öğretmenin alacağı olası en yüksek puan (ölçek her bir maddesi 1-2-3 şeklinde puanlanan 25 maddeden oluştuğundan) 75’tir ve yüksek puan demokratik davranışı ifade etmektedir. Ölçekteki **3. ve 6. maddeler**, olumsuz ifade içerdiğinden ters puanlanmıştır. Ölçekten alınan toplam puan ne kadar **yüksek olursa**, öğretmenin sınıf yönetimi davranışı **o kadar demokratik** olarak değerlendirilmektedir. Araştırmaya katılan 32 öğretmenin sınıf yönetimi davranışlarının demokratik olma derecesi, 3 ayrı veri kaynağından elde edilen verilerle saptanmaya çalışılmıştır. Her veri kaynağından elde edilen veriler (kullanım biçimi farklı da olsa) aynı davranışları ölçen özdeş veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Bu üç farklı veri;

- 1- Her öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin, öğretmenlerinin davranışlarını değerlendirdikleri öğrenci ölçeklerinin (öğrenci değerlendirmesi) ortalaması,
- 2- Her öğretmen için 3 ayrı gözlemcinin verdiği gözlem formu puanlarının (gözlemci değerlendirmesi) ortalaması ve

- 3-** Her öğretmenin kendi sınıf yönetimi davranışını değerlendirdiği (kendini değerlendirme) ölçek puanıdır.

Araştırmada kullanılan gözleme dayalı verilerin elde edilmesinde her öğretmen, farklı gözlemciler tarafından ve farklı derslerde (toplam 3 kez) 1 ders süresi boyunca gözlenmiştir. Gözlemlerin tamamı, araştırma görevlileri tarafından “gözlem formu” kullanılarak ve birbirinden bağımsız olarak yapılmıştır. Gözlemi gerçekleştiren kişiler ile gözlem öncesinde, gözlem formunda belirtilen davranışlar ve gözlem sürecine ilişkin görüşme yapılmıştır. Gözlemlerin tamamı ders süresince ve ilgili öğretmenden ders öncesinde izin alınarak gerçekleştirilmiştir. Gözlem süreci boyunca toplam 32 öğretmen (her biri 3 ders) 96 ders saati boyunca gözlenmiştir. Gözlenen derslerde öğretmenler; Türkçe 30, Matematik 28, Fen 20, Sosyal Bilgiler ise 18 ders saati boyunca gözlenmiştir.

3.3.1. Verilerin Toplanmasında Kullanılan Araçlar

Araştırmada kullanılan veriler, üç farklı ölçme aracı kullanılarak elde edilmiştir. Veriler, öğretmen ve öğrencilere ölçek uygulanması ve ilgili sınıflarda gözlem yapılması yoluyla elde edilmiştir. Gözlem, kendiliğinden oluşan ya da bilinçli olarak hazırlanan olayları belirledikleri sırada incelemektir (Selçuk, 2000, 1). Gözlemlerde belirli bir süre çevredeki tüm davranışlarla ilgilenilmektedir. Birçok amaç için 45 dakikalık süre, öğrenme çevresindeki davranışların örneklemini temsil edebilmesi açısından yeterli olmaktadır (Moore, 2000, 28).

Gözlem; hem öğretmen, hem de öğrenci ve sosyal çevre üzerinde odaklanmalıdır (Demirel, 2004, 97). Gözlem, doğal olarak yapılabilirdiği gibi teyp ve video kullanılarak da yapılabilir. Video kayıtları, çekim gücüne ve pahalılığına karşın sözel olmayan davranışların gözlenmesine de olanak sağlar (Erden, 1995, 67). Ancak, video kaydının, izlenen (gözlenen) öğretmeni, dolayısıyla sınıf ortamını etkilemesi dikkate alınması gereken önemli bir sorundur (Atay, 2003, 93). Söz konusu sorun, gözlenen davranışların gerçeği yansıtmaması sonucunu doğurabilir.

3.4. Ölçme Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Hazırlanan ölçeklerin kapsam geçerliği ODTÜ, Hacettepe, Gazi ve Ankara Üniversitesi'nden 3 Profesör, 2 Doçent ve 4 Yardımcı Doçent olmak üzere toplam 9 öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda sağlanmıştır. Başlangıçta 55 maddeden oluşan ölçek, uzman görüşleri sonucu 42 maddeye indirilmiştir. Ölçek bu haliyle, öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının test edilmesi amacıyla, 82'si 4. sınıf olmak üzere toplam 117 öğrenciye uygulanmış, uygulama sırasında öğrencilerin ölçekteki maddeleri anlayıp anlayamadıkları gözlenerek, anlayamadıkları noktaları sormaları ve ilgili kelimelerin altlarını çizmeleri istenmiştir. Bu ön uygulama sonrasında, 42 maddeden oluşan ölçek, tez danışmanının onayıyla (madde sayısı değiştirilmeden) yeniden düzenlenerek, örneklem ile aynı özellikleri taşıyan 186 kişiden oluşan başka bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonrasındaki faktör analizi sonucu, faktör yük değeri .30'un altında olan maddeler (az sayıda madde olduğu için) ölçekten çıkarılarak, (Büyüköztürk, 2003, 118) iki faktörlü olan ölçek 25 maddeye indirilmiştir. Birinci boyutunda 16, ikinci boyutunda ise 9 maddenin yer aldığı ölçek, toplam varyansın yaklaşık % 30'unu açıklamaktadır.

Ölçme aracının **α güvenirlilik** (iç tutarlılık) katsayısı birinci faktördeki 16 madde için; **.81**, ikinci faktördeki 9 madde için **.70**, toplamdaki 25 madde için de **.87** olarak bulunmuştur.

Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .347-.657 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri de .420-.699 arasındadır. Faktörler, madde içerikleri dikkate alınarak isimlendirilmiş, birinci faktördeki maddeler "sınıf yönetimi ve öğretim davranışları", ikinci faktördeki maddeler ise "sınıf yönetimi ve iletişim davranışları" olarak nitelendirilmiştir.

Çizelge 12. Sınıf Yönetimi Davranış Ölçeği Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları

Madde	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri	
			Faktör-1	Faktör-2
M7	.497	.684	.657	
M2	.434	.420	.636	
M37	.399	.611	.590	
M3	.357	.551	.583	
M39	.328	.497	.570	
M14	.286	.456	.534	
M41	.253	.454	.495	
M30	.223	.416	.468	
M8	.260	.505	.453	
M15	.261	.507	.449	
M12	.275	.523	.447	
M40	.257	.506	.429	
M5	.197	.431	.413	
M31	.250	.162	.405	
M19	.165	.392	.382	
M4	.161	.400	.347	
M17	.551	.608		.699
M34	.425	.412		.650
M11	.354	.430		.584
M20	.274	.300		.523
M27	.263	.439		.470
M13	.269	.451		.470
M10	.207	.240		.454
M23	.248	.435		.449
M21	.241	.450		.420
Açıklanan Varyans - Toplam: %29.7 Faktör-1: %21.5 Faktör-2: %8.2				

Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını değerlendirme ölçeği iki faktörlüdür. Önemli olarak belirlenen faktörlerden birincisi, ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 21.5'ini, ikincisi ise % 8.2'sini açıklamaktadır. İki faktörün açıkladıkları toplam varyans % 29.7'dir. İki faktörün maddelerde açıkladıkları ortak varyans yaklaşık % 16-55 arasında değişmektedir.

Maddelerin döndürölme öncesindeki 1. faktör yük değeriinin ve tek başına açıkladığı varyansın yüksek olması, ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu da göstermektedir. Bu nedenle, ölçeğin iki faktörlü olmasına rağmen tek faktörlü kullanılması uygun görölmüştür (Büyüköztürk, 2003, 131).

Öğrenci başarısının belirlenmesinde, “İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”nin 32. (I) maddesi uyarınca, öğrenci başarı düzeyinin ölçölmesi ve eğitim öğretimde verimlilik düzeyinin artırılması amacıyla 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinden il genelinde valiliklerce yapılmakta olan “Başarı Değerlendirme Sınavı” (İKY, 2003, 13) sonuçları kullanılmıştır. Sözü edilen sınav sonuçları, sınavı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile işbirliği içinde gerçekleştiren ve değerlendiren özel bir bilgisayar şirketinden alınmıştır. Sınavda her bir alanda 25’er sorudan oluşan toplam 100 soru vardır ve sınav 100 tam puan üzerinden değerlendirilmiştir.

3.5. Verilerin analizinde kullanılan teknikler

- Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının, kişisel ve mesleki özelliklerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesinde; ilişkisiz örneklem için “t-testi”, “Mann Whitney U-testi” ve “Kruskal Wallis H-testi” kullanılmıştır.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının değerlendirilmesinde; kendilerinin, öğrencilerin ve gözlemcilerin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesinde; “tekrarlı ölçümler için tek faktörlü varyans analizi”, farkın kaynağını belirlemede ise “Bonferroni” testi kullanılmıştır.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranış ölçeği puanları ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesinde, “Pearson Korelasyon Katsayısı” kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde; araştırmanın amaçlarına ilişkin ulaşılan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Kişisel ve Mesleki Özelliklerine Göre Karşılaştırılması

4.1.1. Öğrenci, Gözlemci ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının, Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Anlamlı Fark Gösterip Göstermediği

Öğrenci, gözlemci ve öğretmenlerin değerlendirmelerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarına ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir.

Her bir öğrencinin öğretmeni için doldurduğu ölçekteki tüm maddelere verdiği puanlar toplanarak, öğretmenin ölçekten aldığı toplam puan bulunmuştur. Sınıftaki tüm öğrencilerin ölçek puanları toplamının öğrenci sayısına bölünmesiyle de öğretmenin aldığı **ortalama puan** bulunmuştur.

Öğrencilerin değerlendirmelerine göre erkek öğretmenlerin ölçek puanları ile kadın öğretmenlerin ölçek puanlarının Mann Whitney U-testi sonuçları Çizelge 13'te verilmektedir.

Çizelge 13. Öğrenci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Erkek	9	13.89	125.00	80.00	.341
Kadın	23	17.52	403.00		

Çizelgede de görüldüğü gibi, öğrenci değerlendirmeleri Mann Whitney U-testi sonuçları, erkek ve kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının demokratik olma derecesini gösteren ölçek puanları arasında istatistiksel olarak **anlamli fark olmadığını** göstermektedir (U= 80.00, P>.05). Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının demokratiklik düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görölmektedir.

Çizelge 14. Gözlemci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Erkek	9	13.56	122.00	77.00	.266
Kadın	23	17.65	406.00		

Çizelge 14'te de görüldüğü gibi, gözlemci değerlendirmelerine göre erkek ve kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının demokratik olma derecesini gösteren ölçek puanları arasında istatistiksel olarak **anlamli fark olmamasına** (U= 77.00, P>.05) rağmen, sıra ortalamaları dikkate alındığında, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının demokratiklik düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görölmektedir.

Çizelge 15. Öğretmenlerin Kendi Değerlendirmelerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışlarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Erkek	9	15.06	135.50	90.50	.582
Kadın	23	17.07	392.50		

Çizelge 15'teki Mann Whitney U-testi sonuçları, öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine göre erkek ve kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının demokratik olma derecesini gösteren ölçek puanları arasında istatistiksel olarak **anlamli fark olmadığını** ($U = 90.50$, $P > .05$) göstermesine rağmen, sıra ortalamaları dikkate alındığında, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının demokratiklik düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görölmektedir.

Arslantaş (1998) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenlerin **cinsiyet**, yaş, kıdem ve en son mezun oldukları okul değişkenlerinin, gösterdikleri iletişim becerileri ile ilişkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Günay'ın (2003) araştırmasında da, sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının çok olumlu olduğu ve bu durumun cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği ortaya çıkmıştır.

Şeker (2000) tarafından yapılan bir araştırmada ise; öğretmenlerin iletişim becerilerinin cinsiyete göre değiştıği ve erkek öğretmenlerin kadınlara oranla daha düşük iletişim becerisine sahip olduğu görölmüştür.

Saracaloğlu ve diğerlerinin (2004, 353) araştırmasında ise, erkek öğretmenlerin demokratik tutumları daha yüksek olmakla birlikte, anlamlı bir fark göstermemektedir.

Mcdowell (1993); erkek öğretmenlerin ders verme yönteminin kadınlardan daha baskın ve katı, kadın öğretmenlerin ise daha duygusal, informal, arkadaşça ve öğrencilerine karşı daha açık davrandıklarını (Akt. Geçer, 2002, 23) belirtmektedir.

Gözütok'un (1995, 77) araştırmasında da, öğretmenlerin demokratik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Görüldüğü gibi ilgili araştırmaların sonuçları, bu araştırma bulgusunda da olduğu gibi öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı noktasında odaklanmaktadır.

4.1.2. Öğrenci, Gözlemci ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının, Öğretmenlerin Yaşına Göre Anlamlı Fark Gösterip Göstermediği

Çizelge 16. Öğrenci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
29 ve altı	4	16.25	4	3.96	.411
30-34	5	12.40			
35-39	6	18.67			
40-44	6	22.00			
45 ve üzeri	11	14.27			

Öğrenci değerlendirmelerine göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının, öğretmenlerin yaşlarına göre **anlamlı bir fark göstermemesine** [$\chi^2(4) = 3.96, p > .05$] rağmen, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek demokratik davranış sergileyen grubun 40-44 yaş aralığındaki öğretmenler olduğu, bunu 35-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Çizelge 17. Gözlemci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
29 ve altı	4	12.00	4	4.74	.315
30-34	5	14.20			
35-39	6	12.08			
40-44	6	18.92			
45 ve üzeri	11	20.27			

Gözlemci değerlendirmelerine göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak **anlamlı bir fark göstermediğini** [$\chi^2(4) = 4.74, p > .05$] ortaya koymasına rağmen, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek demokratik davranışın 45 ve üzeri yaştaki öğretmenler tarafından sergilendiği, bunu 40-44 yaş aralığındaki öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Çizelge 18. Öğretmenlerin Kendi Değerlendirmelerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışlarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
29 ve altı	4	17.50	4	4.70	.320
30-34	5	19.00			
35-39	6	17.58			
40-44	6	9.17			
45 ve üzeri	11	18.41			

Öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının yaşlarına göre istatistiksel olarak **anlamlı bir fark göstermediğini** [$\chi^2(4) = 4.70, p > .05$]

ortaya koymasına rağmen grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek demokratik davranış sergilediğini düşünen grubun öğrenci ve gözlemci değerlendirmelerinden farklı olarak 30-34 yaş aralığındaki öğretmenler olduğu, bunu 45 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Arslantaş (1998) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenlerin cinsiyet, **yaş**, kıdem ve en son mezun oldukları okul değişkenlerinin, gösterdikleri iletişim becerileri ile ilişkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Arslantaş'ın bulguları bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ancak, Şeker'in (2000) araştırmasında, öğretmenlerin iletişim becerilerinin 36-45 yaş aralığında oldukça yüksek olduğu, daha genç ve daha yaşlı olmaları durumunda ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.1.3. Öğrenci, Gözlemci ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının, Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Anlamlı Fark Gösterip Göstermediği

Çizelge 19. Öğrenci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
5 yıl ve altı	3	20.33	4	2.14	.71
6-10 yıl	9	15.33			
11-15 yıl	3	21.00			
16-20 yıl	6	18.17			
21 yıl ve üzeri	11	14.29			

Öğrenci değerlendirmelerine göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak **anlamlı bir fark göstermediğini** [$\chi^2(4) = 2.14, p>.05$]

ortaya koymasına rağmen grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek demokratik davranış sergileyen grubun 11-15 mesleki kıdem aralığındaki, en düşük demokratik davranış sergileyen grubun ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmektedir.

Çizelge 20. Gözlemci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
5 yıl ve altı	3	11.33	4	4.09	.395
6-10 yıl	9	14.94			
11-15 yıl	3	10.83			
16-20 yıl	6	17.33			
21 yıl ve üzeri	11	20.27			

Gözlemci değerlendirmelerine göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak **anlamlı bir fark göstermediğini** [$\chi^2(4) = 4.09, p > .05$] ortaya koymasına rağmen grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek demokratik davranış sergileyen grubun 21 yıl ve üzeri, en düşük demokratik davranış sergileyen grubun ise 11-15 yıl arasındaki kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmektedir.

Çizelge 21. Öğretmenlerin Kendi Değerlendirmelerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
5 yıl ve altı	3	20.00	4	2.61	.624
6-10 yıl	9	16.72			
11-15 yıl	3	10.50			
16-20 yıl	6	13.92			
21 yıl ve üzeri	11	18.41			

Öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak **anlamlı bir fark göstermediğini** [$\chi^2(4)=2.61$, $p > .05$] ortaya koymasına rağmen grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek demokratik davranış sergilediğini düşünen grubun 5 yıl ve altı, en düşük demokratik davranış sergilediğini düşünen grubun ise 11-15 yıl mesleki kıdem aralığındaki öğretmenler olduğu görülmektedir.

Saracaloğlu ve diğerlerinin (2004, 353) araştırmasında da, öğretmenlerin demokratik tutumlarının kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Gözütok (1995, 61) da; öğretmenlerin kıdemlerinin farklı olmasının, demokratik tutumlarını farklılaştırmadığını vurgulamaktadır.

Arslantaş (1998) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, **kıdem** ve en son mezun oldukları okul değişkenlerinin, gösterdikleri iletişim becerileri ile ilişkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Şeker'in (2000) araştırmasında ise, göreve yeni başlayan öğretmenlerin iletişim becerilerinin düşük, meslekte 16-25 yıl çalışan öğretmenlerin iletişim becerisi açısından en yüksek performansa sahip olduğu; 26 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenlerin iletişim becerilerinde de düşüş olduğu görülmüştür.

Günay'ın (2003) araştırmasında da, sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre farklılaştığı; 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin, 15 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre kendi iletişim becerilerini daha yüksek düzeyde algıladığı vurgulanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının, çalıştıkları okulların sosyoekonomik düzeylerinin yükselmesiyle doğru orantılı olarak olumlu yönde değiştiği de görülmüştür.

Lopez (1995) de; bir öğretmenin meslekte ustalaşması, bilgi ve becerisini geliştirmesi için 6-7 yılın yeterli olduğunu, ancak 18-19 yıldan sonra etkileyciliğin zirvesine ulaşıldığını vurgulamaktadır.

Fidler (2002), öğretmenin mesleki deneyim ve güveninin öğrenci başarısını yükselttiğine; Van Der Sijde (1989) de, öğretmen davranışı ve öğretime ayrılan zamanın öğrenci başarısını etkilediğine dikkat çekmektedir.

4.1.4. Öğrenci, Gözlemci ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının, Sınıflarına Göre Anlamlı Fark Gösterip Göstermediği

4. sınıflarda derse giren öğretmenlerle 5. sınıflarda derse giren öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının demokratik olma derecesinin göstergesi olan ölçek puanları ilişkisiz örneklemeler için t-testi ile karşılaştırılmıştır.

Çizelge 22 . Öğrenci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Sınıflarına Göre Karşılaştırılması

Sınıf	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
4. sınıf	16	67.51	1.89	30	1.151	.259
5. sınıf	16	65.79	5.68			

Öğrenci değerlendirmelerine göre dördüncü sınıflarda derse giren 16 öğretmenin ölçek puanları (67.51) ile beşinci sınıflarda derse giren 16 öğretmenin ölçek puanları (65.79) ilişkisiz örneklemeler için t-testi ile karşılaştırıldığında; ölçek puanları arasında **anlamlı fark olmadığı** [$t_{(30)}=1.151$, $p>.05$] görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının, derslerine girdikleri sınıfların düzeyine göre değişmediğini ortaya koymaktadır.

Çizelge 23. Gözlemci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Sınıflarına Göre Karşılaştırılması

Sınıf	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
4. sınıf	16	60.88	5.36	30	1.876	.070
5. sınıf	16	57.26	5.54			

Gözlemci değerlendirmelerine göre dördüncü sınıflarda derse giren 16 öğretmenin ölçek puanları (60.88) ile beşinci sınıflarda derse giren 16 öğretmenin ölçek puanları (57.26) ilişkisiz örneklemeler için t-testi ile karşılaştırıldığında; ölçek puanları arasında **anlamlı fark olmadığı** [$t_{(30)}=1.876$, $p>.05$] görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının, derslerine girdikleri sınıfların düzeyine göre değişmediğini göstermektedir.

Çizelge 24. Öğretmenlerin Kendi Değerlendirmelerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışlarının Sınıflarına Göre Karşılaştırılması

Sınıf	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
4. sınıf	16	69.81	3.06	30	-.876	.388
5. sınıf	16	71.44	6.76			

Öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine göre dördüncü sınıflarda derse giren 16 öğretmenin ölçek puanları (69.81) ile beşinci sınıflarda derse giren 16 öğretmenin ölçek puanları (71.44) ilişkisiz örneklemeler için t-testi ile karşılaştırıldığında; ölçek puanları arasında **anlamlı fark olmadığı** [$t_{(30)} = -.876$, $p>.05$] görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının, derslerine girdikleri sınıfların düzeyine göre değişmediğini ortaya koymaktadır

Şeker'in (2000) araştırmasında da; öğretmenlerin iletişim becerileri ile derslerine girdikleri sınıflar arasında herhangi bir ilişki olmadığı, iletişim becerilerinin sınıflara göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin görev yaptıkları okullar açısından incelendiğinde de öğretmenlerin iletişim becerilerinin farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Günay'ın araştırmasında (2003) da; sınıf öğretmenlerinin, derslerine girdikleri sınıflara göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.1.5.Öğrenci, Gözlemci ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının, Sınıf Mevcuduna Göre Anlamlı Fark Gösterip Göstermediği

Çizelge 25. Öğrenci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılması

Sınıf Mevcudu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
29 ve altı	10	18.80	3	2.54	.468
30-34	12	15.17			
35-39	5	12.00			
40 ve üzeri	5	19.60			

Öğrenci değerlendirmelerine göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının sınıflarının mevcuduna göre istatistiksel olarak **anlamlı bir fark göstermediğini** [$\chi^2 (3) = 2.54, p>.05$] ortaya koymasına rağmen grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek demokratik davranış sergilenen sınıfın mevcudunun 40 ve üzerinde, en düşük demokratik davranış sergilenen sınıfın mevcudunun ise 35-39 arası olduğu görülmektedir.

Çizelge 26. Gözlemci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılması

Sınıf Mevcudu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
29 ve altı	10	19.00	3	5.13	.163
30-34	12	18.17			
35-39	5	8.10			
40 ve üzeri	5	15.90			

Gözlemci değerlendirmelerine göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak **anlamli bir fark göstermediğini** [$\chi^2(3) = 5.13, p > .05$] ortaya koymasına rağmen grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek demokratik davranış sergilenen sınıfın mevcudunun 29 ve altında, en düşük demokratik davranış sergilenen sınıfın mevcudunun ise 35-39 arası olduğu görülmektedir.

Çizelge 27. Öğretmenlerin Kendi Değerlendirmelerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışlarının Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılması

Sınıf Mevcudu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
29 ve altı	10	13.70	3	3.92	.270
30-34	12	19.67			
35-39	5	11.90			
40 ve üzeri	5	19.10			

Öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının sınıflarının mevcuduna göre istatistiksel olarak **anlamli bir fark göstermediğini** [$\chi^2(3) = 3.92, p > .05$] ortaya koymasına rağmen grupların sıra ortalamaları

dikkate alındığında, en yüksek demokratik davranış sergilenen sınıfın 30-34 arası öğrenci mevcudu olan sınıflar olduğu, bunu 40 ve üzerinde mevcudu olan sınıfların izlediği görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin incelendiği (Güven ve Cevher, 2005) bir araştırmada da; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olduğu; kıdem yılı, **sınıf mevcudu**, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi ve sınıf yönetimine ilişkin hizmet alma durumu açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisinde anlamlı bir fark bulunmazken; eğitim durumu ve çalışılan okul türü açısından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisine ilişkin anlamlı fark bulunmuştur. Elde edilen nitel araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğunun öğrenci merkezli yönetim anlayışını benimsediği, uygunsuz davranışlarla başa çıkmada sözel iletişime odaklandığı belirlenmiştir.

4.1.6. Öğrenci, Gözlemci ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Mezun Oldukları Kurumlara Göre Anlamlı Fark Gösterip Göstermediği

Çizelge 28. Öğrenci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Mezun Oldukları Kurumlara Göre Karşılaştırılması

Mezuniyet	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Eğitim Fakül.	10	14.70	2	5.77	.749
Eğitim Yüksek.	11	17.73			
Diğer	11	16.91			

Öğrenci değerlendirmelerine göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının mezun oldukları kurumlara göre istatistiksel olarak **anlamlı bir fark göstermediğini** [$\chi^2(2) = 5.77, p > .05$] ortaya koymasına rağmen grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında,

Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlerin en yüksek demokratik davranış sergileyen öğretmen grubu olduğu görülmektedir.

Çizelge 29. Gözlemci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Mezun Oldukları Kurumlara Göre Karşılaştırılması

Mezuniyet	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Eğitim Fakül.	10	13.75	2	2.32	.313
Eğitim Yüksek.	11	19.82			
Diğer	11	15.68			

Gözlemci değerlendirmelerine göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının mezun oldukları kurumlara göre istatistiksel olarak **anlamli bir fark göstermediğini** [$\chi^2(2) = 2.32, p > .05$] ortaya koymasına rağmen grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek demokratik davranış sergileyen grubun, Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenler olduğu görülmektedir.

Çizelge 30. Öğretmenlerin Kendi Değerlendirmelerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışlarının Mezun Oldukları Kurumlara Göre Karşılaştırılması

Mezuniyet	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Eğitim Fakül.	10	15.35	2	.42	.809
Eğitim Yüksek.	11	17.91			
Diğer	11	16.14			

Öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine göre Kruskal Wallis H-testi sonuçları, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının mezun oldukları kurumlara göre istatistiksel olarak **anlamli bir fark göstermediğini** ortaya

koymasına rağmen [$\chi^2(2) = .42, p > .05$] grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek demokratik davranış sergileyen grubun, Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenler olduğu görülmektedir.

Saracaloğlu ve diğerlerinin (2004, 354) araştırmasında da, öğretmenlerin demokratik tutumlarının mezun oldukları kurum değişkeninden bağımsız olduğu görülmüştür.

Gözütok (1995, 72) da; öğretmenlerin demokratik tutumlarının mezun oldukları kurumlara göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin iletişim becerilerinin mezun oldukları okullara göre incelendiği başka bir çalışmada (Şeker, 2000); öğretmen okulu ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer okullardan mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek iletişim becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Buna karşılık diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ise düşük seviyede iletişim becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Arslantaş (1998) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve **en son mezun oldukları okul** değişkenlerinin, gösterdikleri iletişim becerileri ile ilişkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

4.1.7. Öğrenci, Gözlemci ve Öğretmen Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının, Mesleklerini İsteyerek Seçip-Seçmeme Durumuna Göre Anlamlı Fark Gösterip Göstermediği

Çizelge 31. Öğrenci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Mesleğini İsteyerek Seçip-Seçmeme Durumuna Göre Karşılaştırılması

Tercih	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İsteyerek seçen	20	14.25	285.00	75.00	.080
Kısmen isteyerek ve istemeyerek seçen	12	20.25	243.00		

Öğrenci değerlendirmelerine göre Mann Whitney U-testi sonuçları, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerle, kısmen isteyerek ve istemeyerek seçen öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının demokratik olma derecesini gösteren ölçek puanları arasında istatistiksel olarak **anlamlı fark olmadığını** ($U = 75.00$, $p > .05$) göstermesine rağmen sıra ortalamaları, mesleğini kısmen isteyerek ve istemeyerek seçen öğretmenlerin, isteyerek seçen öğretmenlere göre daha demokratik sınıf yönetimi davranışları gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Çizelge 32. Gözlemci Değerlendirmelerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Mesleğini İsteyerek Seçip-Seçmeme Durumuna Göre Karşılaştırılması

Tercih	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İsteyerek seçen	20	15.48	309.50	99.50	.425
Kısmen isteyerek ve istemeyerek seçen	12	18.21	218.50		

Gözlemci değerlendirmelerine göre Mann Whitney U-testi sonuçları, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerle, kısmen isteyerek ve istemeyerek

seçen öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının demokratik olma derecesini gösteren ölçek puanları arasında istatistiksel olarak **anlamli fark olmadığını** göstermesine ($U= 99.50$, $p>.05$) rağmen sıra ortalamaları, mesleğini kısmen isteyerek ve istemeyerek seçen öğretmenlerin, isteyerek seçen öğretmenlere göre daha demokratik sınıf yönetimi davranışları sergilediğini göstermektedir.

Çizelge 33. Öğretmenlerin Kendi Değerlendirmelerine Göre Sınıf Yönetimi Davranışlarının Mesleğini İsteyerek Seçip-Seçmeme Durumuna Göre Karşılaştırılması

Tercih	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
İsteyerek seçen	20	19.63	392.50	57.50	.014
Kısmen isteyerek ve istemeyerek seçen	12	11.29	135.50		

Öğretmenlerin kendi sınıf yönetimi davranışlarını değerlendirmelerine göre Mann Whitney U-testi sonuçları, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerle, kısmen isteyerek ve istemeyerek seçen öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının demokratik olma derecesini gösteren ölçek puanları arasında **anlamli fark olduğunu** ($U= 57.50$, $p<.05$) göstermektedir. Bu durum, öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının, mesleklerini isteyerek seçip-seçmeme durumuna göre anlamli bir fark gösterdiğini ortaya koymaktadır. Sıra ortalamaları da, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin, kısmen isteyerek ve istemeyerek seçen öğretmenlere göre daha demokratik sınıf yönetimi davranışları sergilediğini göstermektedir. Bu durum, öğrenci ve gözlemci değerlendirme sonuçlarından farklı bir sonuçtur.

Saracaloğlu ve diğerlerinin (2004, 354) araştırmasında da, öğretmenlerin demokratik tutumlarının branşlarından memnun olup olmama durumlarına göre anlamli bir fark göstermediği belirlenmiştir. Aynı araştırmada, öğretmenlerin demokratik tutumlarının çalıştıkları kurumdan

memnun olup olmama durumlarına göre de anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Değerlendirilmesinde; Öğrenci, Gözlemci ve Kendi Görüşleri Arasında Anlamlı Fark Olup Olmadığı

Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları ile ilgili olarak; kendilerinin, öğrencilerin ve gözlemcilerin değerlendirmelerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığı “**tekrarlı ölçümler için tek faktörlü varyans analizi**” ile incelenmiştir.

32 öğretmen için, öğrenci, gözlemci ve öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine ilişkin betimsel istatistikler aşağıdaki çizelgede verilmektedir.

Çizelge 34. Öğrenci, Gözlemci ve Öğretmenlerin Kendi Değerlendirmelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

GRUP	N	Ortalama	Standart Sapma
Öğrenci	32	66.64	4.25
Gözlemci	32	59.06	5.67
Öğretmen	32	70.62	5.23

Çizelgede de görüldüğü gibi öğretmenler, sınıf yönetimi davranışlarını değerlendirme ölçeğinden en düşük puanı gözlemcilerden (59.06) alırken; en yüksek davranış puanını (70.62) kendileri vermişlerdir. Öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmeleri ise öğretmen ve gözlemci puanları arasında (66.64) kalmıştır. Bu ortalamaların karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları Çizelge 35’te verilmektedir.

Çizelge 35. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışlarının, Öğretmen, Öğrenci ve Gözlemci Görüşlerine Göre Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Denekler arası	878.32	31	28.33		
Ölçüm	2205.95	2	1102.97	44.798	.000
Hata	1526.52	62	24.621		
Toplam	4610.79	95			

Yukarıdaki ANOVA sonuçları incelendiğinde, öğrenci, gözlemci ve öğretmen görüşleri arasında **anlamlı fark olduğu** [$F_{(2-62)}=44.798$, $p<.01$]. görülmektedir. Bu farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan “Bonferroni” testinde ulaşılan sonuçlar Çizelge 36’da verilmektedir.

Çizelge 36. “Bonferroni” Testinde Ulaşılan Sonuçlar

Faktör 1	Faktör 2	Ortalamalar Arası Fark	P
Öğrenci	Gözlemci	7.578*	.000
	Öğretmen	-3.979*	.010
Gözlemci	Öğrenci	-7.578*	.000
	Öğretmen	-11.557*	.000
Öğretmen	Öğrenci	3.979*	.010
	Gözlemci	11.557*	.000

Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranış puanları karşılaştırıldığında; kendilerini değerlendirirken verdikleri puan ortalaması, ($\bar{X}_{\text{öğretmen}}=70.62$) hem öğrencilerin verdikleri puan ortalamasından, ($\bar{X}_{\text{öğrenci}}=66.65$) hem de gözlemcilerin verdikleri puan ortalamasından ($\bar{X}_{\text{gözlemci}}=59.07$) anlamlı

şekilde yüksektir. Benzer şekilde, öğrencilerin verdikleri puan ortalaması da, gözlemcilerin verdikleri puan ortalamasından anlamlı şekilde yüksektir.

Öğretmenlerin kendi verdikleri puanların ortalamasının öğrenci ve gözlemci puanlarının ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek olması, değerlendirmelerinde objektif davranamamalarına, gözlemcilerin en düşük puanı vermeleri de; gözlemcilerin öğretmenleri daha profesyonel değerlendirmelerine bağlanabilir. Öğrenci değerlendirmeleri ortalaması ise, öğretmen ve gözlemci değerlendirmeleri ortalamaları arasında kalmıştır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının değerlendirilmesinde; öğrenci, gözlemci ve kendi görüşleri arasında **anlamlı fark** olduğunu söyleyebiliriz.

4.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Davranışları ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki

Öğrenci değerlendirmelerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi davranış ölçeği puanları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin sorgulandığı “Pearson Korelasyon Katsayısı” incelendiğinde;

Davranış ölçeği puanı ile “Türkçe” ($r = .074$, $p=.688$), “Sosyal Bilgiler” ($r = .236$, $p=.193$), Matematik” ($r =.223$, $p=.221$) ve “Fen Bilgisi” puanları ($r =.125$, $p=.496$) arasında **anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır**. Benzer şekilde, davranış ölçeği puanlarıyla “Genel Başarı” (4 dersin ortalaması) puanları arasındaki ilişki ($r =.176$, $p=.334$) de anlamlı değildir.

Öğrenci değerlendirmelerine göre genel başarı puanı ile davranış ölçeği puanı arasındaki determinasyon katsayısı oldukça düşük ($r^2=.031$) bulunmuştur. Bu katsayı, başarıdaki değişimin sadece % 3’ünü açıklarken, başarıdaki değişimin % 97’sini açıklamamaktadır.

Gözlemci değerlendirmelerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışı ölçeği puanları ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkinin sorgulandığı “Pearson Korelasyon Katsayısı” incelendiğinde;

Davranış ölçeği puanı ile “Türkçe” ($r = .436$, $p=.006$), “Sosyal Bilgiler” ($r = .429$, $p=.007$), Matematik” ($r = .651$, $p=.000$) ve “Fen Bilgisi” puanları ($r = .412$, $p=.010$) arasındaki **ilişkinin anlamlı olduğu** görülmektedir. Benzer şekilde, davranış ölçeği puanlarıyla “Genel Başarı” (4 dersin ortalaması) puanları arasındaki ilişki ($r = .511$, $p=.001$) de anlamlıdır.

Gözlemci değerlendirmelerine göre genel başarı puanı ile davranış ölçeği puanı arasındaki determinasyon katsayısı orta düzeyde pozitif ($r^2=.505$) bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu durumda, davranış puanları başarıdaki değişimin % 50’den fazlasını açıklamaktadır.

Öğretmenlerin (kendi) değerlendirmelerine göre sınıf yönetimi davranışı ölçeği puanları ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkinin sorgulandığı “Pearson Korelasyon Katsayısı”ı incelendiğinde de;

Davranış ölçeği puanı ile “Türkçe” ($r = -.162$, $p=.187$), “Sosyal Bilgiler” ($r = -.234$, $p=.099$), Matematik” ($r = -.125$, $p=.247$) ve “Fen Bilgisi” puanları ($r = -.138$, $p=.226$) arasındaki **ilişkinin anlamlı olmadığı** görülmektedir. Benzer şekilde, davranış ölçeği puanlarıyla “Genel Başarı” (4 dersin ortalaması) puanları arasındaki ilişki ($r = -.177$, $p=.167$) de anlamlı değildir.

Öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine göre genel başarı puanı ile davranış ölçeği puanı arasındaki determinasyon katsayısı düşük ($r^2=.080$) bulunduğu için; davranış puanları başarıdaki değişimin sadece % 8’ini açıklamakta, geriye kalan % 92’lik değişim açıklanamamaktadır.

Ekinci (2000, 26-28) tarafından yapılan bir araştırmada; öğrencilere istedikleri öğrenme çevresinin öğretmen tarafından sağlanmasının, öğrenme kalitesi ve akademik başarıyı yükselttiği; buna karşılık olumsuz sınıf

atmosferinin; öğrenci başarısı, tutum ve benlik kavramını olumsuz yönde etkilediği vurgulanmıştır.

Lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada da (Fraser ve Fisher, 1983); öğrencilere istedikleri öğrenme çevresinin sağlanmasının, öğrenme çıktılarının kalitesini ve öğrenci başarısını yükselttiği belirlenmiştir (Akt. Açıkgöz, 2003, 148).

Rocks, Baker ve Guenny (1985) tarafından yapılan araştırmada, iletişim ile başarı arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu belirlenirken, Schwarzwold, Hoffman ve Rotem (1988) tarafından yapılan araştırmada da, sınıf atmosferinin akademik başarı ve kişiler arası ilişkileri etkilediği saptanmıştır (Akt. Uslu, 2002, 34).

Hunt (1987) da; sınıf atmosferinin öğretme-öğrenme sürecinde önemli bir unsur olduğunu ortaya koyan araştırmasında, öğretmenlerin öğrenciye karşı davranış ve sınıf ortamında kullandığı yöntemlerin, öğrenci başarısını etkilediğini vurgulamıştır (Akt. Ekinci, 2000, 31).

Daha önce sözü edilen birçok araştırma, öğretmenlerin öğrencilerine istedikleri bir öğrenme ortamı sağlaması ve demokratik sınıf yönetimi davranışları ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişki olduğu noktasında odaklanırken, bu araştırmada; öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarıyla öğrenci başarısı arasında öğrenci ve öğretmen değerlendirmelerine göre anlamlı bir ilişki bulunmazken, gözlemci değerlendirmelerine göre anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, bulgular ve yorum bölümünde tartışılan yargılara ilişkin sonuçlar ile bu sonuçlar ışığında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Öğrenci, gözlemci ve kendi değerlendirmelerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının kişisel ve mesleki özellikleri açısından fark gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar şunlardır:

- Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları;
- Cinsiyetlerine,
- Yaşlarına,
- Mesleki kıdemlerine,
- Sınıflarına,
- Sınıflarının mevcuduna ve
- Mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına göre anlamlı fark göstermemektedir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları, mesleklerini isteyerek seçip seçmeme durumuna göre değerlendirildiğinde, öğrenci ve gözlemci değerlendirmelerine göre anlamlı fark görülmezken, kendi değerlendirmelerine göre anlamlı fark görülmüştür.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının değerlendirilmesinde; öğrenci, gözlemci ve kendi değerlendirmeleri arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin sonuçlar şunlardır:

- Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının belirlenmesinde, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleriyle, öğrencilerin ve gözlemcilerin öğretmenleri değerlendirmeleri arasında anlamlı fark vardır.
- Öğretmenler kendilerini, öğrenci ve gözlemcilere göre daha “demokratik” olarak değerlendirmişlerdir. Gözlemciler ise, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını, öğretmen ve öğrenci değerlendirmelerinden daha düşük düzeyde “demokratik” olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmede verdikleri puanların ortalaması, öğrenci ve gözlemci değerlendirmelerindeki puanların ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede farklıdır. Benzer şekilde öğrenci ve gözlemci değerlendirmelerindeki puanların ortalamaları da anlamlı derecede farklıdır.

Öğrenci, gözlemci ve kendi değerlendirmelerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarıyla öğrenci başarıları arasındaki ilişki ile ilgili sonuçlar şunlardır:

- Öğrenci ve öğretmen değerlendirmelerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi davranış puanları ile öğrenci başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, gözlemci değerlendirmelerine göre anlamlı ilişki bulunmuştur.
- Öğrenci değerlendirmelerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi davranış puanları başarıdaki değişimin % 3'ünü, öğretmen değerlendirmelerine göre % 8'ini, gözlemci değerlendirmelerine göre de % 50'den fazlasını açıklamaktadır.

5.2. Öneriler

- Öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları ile öğrenci başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yalnızca gözlemci değerlendirmeleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu ilişki, başarıdaki değişimin % 50'den fazlasının öğretmen davranışları ile açıklanabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, okullarda yönetici ve öğretmenlerin demokratik durum ve ortamları oluşturma, derslerde demokratik sınıf yönetimi anlayışının benimsenmesi ve uygulanması önerilmektedir.
- Yönetici ve öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışını ve demokratik davranışları kazanmaları için hem hizmet öncesinde sınıf öğretmeni yetiştiren programlarda, hem de hizmet içinde verilen eğitimlerde, “demokratik davranış ve değerler” gibi konulara ağırlık verilmelidir.
- Bu araştırma şehir merkezinde yapıldığından, örneklem olarak seçilen öğretmenlerin önemli bir kısmı hem yaş, hem de mesleki kıdem olarak deneyimli öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu bakımdan, bundan sonra yapılacak araştırmalarda örneklemin şehir merkezleri dışından seçilmesi, hem mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ulaşma, hem de sosyoekonomik yapıdaki değişimi saptama açısından önerilmektedir.
- Örneklem seçerken, okulların mevcut öğretmen profillerinin önceden incelenerek; yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem gibi değişkenler açısından öğretmenlerin dengeli dağılımının sağlanması yoluyla öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışları ve öğrenci başarısıyla ilişkisi incelenebilir.
- İlköğretim ikinci kademede görev yapan branş öğretmenlerinin de benzer yöntemle sınıf yönetimi davranışları ve bu davranışların öğrenci başarısıyla ilişkisi incelenerek, birinci ve ikinci kademe arasındaki değişim belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K., Ü. (1993). Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarını Öğretmen-Öğrenci İlişkileri, Sınıf İçi Öğretme Davranışları, Sınıf Yönetimi ve Kişilik Özellikleri Boyutlarında Değerlendirmeleri. **Eğitim Bilimleri Dergisi**. Buca Eğitim Fakültesi Yayını (2), 125-153.
- Açıkgöz, K., Ü. (2003). **Etkili Öğrenme ve Öğretme** (4. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K., Ü.; Özkal, N. & Kılıç, A., G. (2003). Öğretmen Adaylarının Sınıf Atmosferine İlişkin Algıları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (25), 1-7.
- Ada, S. (2000). Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. (12), 1-8.
- Akdağ, M. & Güneş, H. (2003). Öğretmen Rolünün Yaratıcı Bir Sınıf Atmosferi Oluşturmadaki Önemi. **Milli Eğitim**. (159), 60-73.
- Arabacı, İ., B. (2005). Öğretme-Öğrenme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasi. **Çağdaş Eğitim**. (316), 20-27.
- Arseven, A., D. (1994). **Alan Araştırma Yöntemi** (2. baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Arslan, H. (2005). Sınıf Kurallarının Belirlenmesi ve Uygulanması. Şişman, M. & Turan, S. (Editörler). **Sınıf Yönetimi** (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss.31-51.

- Arslandaş, Y. (1998). **Sınıf Yönetiminde İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Atay, D., Y. (2003). **Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, A. (2000). **Sınıf Yönetimi** (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, B. (1999). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Kaynağı Olarak Öğretmen. **Cumhuriyet Döneminde Eğitim II**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ss.213-223.
- Bafumo, M., E. (2005). Impacting Achievement. **Teaching PreK-8. Vol: 35**, (5), 8.
- Baker, W., P.; Lang, M. & Lawson, A., E. (2002). Classroom Management for Successful Student Inquiry. **Clearing House. Vol: 75**, (5), p.248-252.
- Balboni, G. & Pedrabissi, L. (1998). School Adjustment and Academic Achievement : Parental Expectations and Socio-Cultural Background. **Early Child Development and Care. Vol: 143**, 79-93.
- Balcı, A. (2001). **Sosyal Bilimlerde Araştırma** (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baloğlu, B. (1997). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemi** İstanbul: Der Yayınevi.
- Baran, G. (1995). Çocuğun Okul Başarısını Etkileyen Faktörler. **Yaşadıkça Eğitim**. (38), 13-15.
- Başar, H. (2004). **Sınıf Yönetimi** (11. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bayındır, N. (2001). **Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Berberoğlu, G. & Kalender, İ. (2005). Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. Cilt: 4, (7), 21-35.
- Bıkmaz, F., H. (2001). **İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Başarılarını Etkileyen Faktörler**. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilen, M. (1996). **Plandan Uygulamaya Öğretim** (4. baskı). Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Black, S. (2005). Listening to Students. **American School Board Journal**. Vol:192, (11), 39-41.
- Bloom, B., S. (1998). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme** (Çev. D. A. Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. (Eserin orijinali 1976'da yayımlandı).
- Bradley, D., F.; Pauley, J., A. & Pauley, J., F. (2005). Effective Classroom Management: Six Keys to Success. Web: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED489330> 19 Haziran 2006'da alınmıştır.
- Brophy, J., E. (1979). Teacher Behaviour and Its Effects. **Journal of Educational Psychology**. Web: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ226642&site=ehost-live> 11 Temmuz 2005'te alınmıştır.

Buluç, B. (2004). Sınıf İçi Disiplinin Sağlanması Kuralların Önemi. **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler. Cilt: 1**, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ss.121-144.

Büyükalın, F., S. (2004). İletişim. Erçetin, S., Ş. & Özdemir, M., Ç. (Editörler). **Sınıf Yönetimi** (1. baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım, ss.185-226.

Büyüköztürk, Ş. (2003). **Veri Analizi El Kitabı** (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Celep, C. (2000). Ortaöğretim Okullarında Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi. Web: <http://www.dergi.org/122000/2102.htm> 3 Mart 2004'te alınmıştır.

Celep, C. (2001). Sınıf Yönetiminde Öğretmen-Öğrenci İlişkisi. **Çağdaş Eğitim**. (272), 19-24.

Celep, C. (2004). **Sınıf Yönetimi ve Disiplini** (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Cheng, Y., C. (1996). Relation Between Teachers' Professionalism and Job Attitudes, Educational Outcomes and Organizational Factors. **Journal of Educational Research**. Vol: 89, (3), 163-171.

Clifford, H., E. (2000). **Classroom Discipline and Management** (3th edition). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Çakmak, M. (1995). **Yükseköğretimde Öğretim Elemanı-Öğrenci İlişkilerinde Öğrencilerin Beklentileri. Ankara İlinde Bulunan Eğitim Fakültelerinin Eğitim Bilimleri Bölümlerinde Yapılan Bir Çalışma**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çakmak, M. (2001). Etkili Öğretimin Gerçekleşmesinde Öğretmenin Rolü. **Çağdaş Eğitim**. (274), 22-26.

Çakmak, M. (2003). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. Küçükahmet, L. (Editör). **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar** (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss.23-42.

Çelik, V. (2005). **Sınıf Yönetimi** (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çiftçi, S. (2004). Etkili Bir Sınıf Yönetimi Açısından Sınıfta Demokratik Öğretmen Davranışları ve Demokratik Sınıf Ortamı. **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, yıl: 2003-2004, (16-17-18), ss.85-91.

Demirel, Ö. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Usem Yayınları- 10.

Demirel, Ö. (2003). **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı** (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2004). **Eğitimde Program Geliştirme** (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirtaş, H. (2004). Demokratik Sınıf Yönetimi ve Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Tutum ve Davranışlarına İlişkin Görüşleri. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Bildiri Özetleri**. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. ss.33-34.

Dilekmen M. (2001). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranışları. **Çağdaş Eğitim**. (276), 31-36.

Dönmez, B. (2005). Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf ve Sınıfın İklimi. Şişman, M. & Turan, S. (Editörler). **Sınıf Yönetimi** (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss.53-76.

- Duruhan, K.; Akdağ, M. & Güven, M. (1990). Lise Üçüncü Sınıf Fen Bölümü Öğrencilerinin Matematik Dersi Öğretmenlerinden Okulda Ders İçi ve Ders Dışı Davranışlarına İlişkin Beklentileri. **Eğitim ve Bilim** (77), 37-47.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi. **Eğitim ve Bilim. Cilt: 29**, (131), 50-60.
- Ekinci, S. (2000). **Öğrencilerin Sınıf Atmosferine İlişkin Beklenti ve Algılarıyla Akademik Başarıları Arasındaki İlişki**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kayseri.
- Erden, M. (1995). **Eğitimde Program Değerlendirme** (2. baskı). Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Erden, M. (1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (2005). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.
- Erdoğan, S. (2001). **Sınıf Yönetiminde Öğrenci Kontrolü Açısından Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ertürk, S. (1994). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan A. Ş.
- Fidan, N. (1996). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fidler, P. (2002). The Relationship Between Teacher Instructional Techniques and Characteristics and Student Achievement in Reduced Size Classes. Web: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED473460> 24 Mayıs 2005'te alınmıştır.

- Geçer, A., K. (2002). **Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi.** Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Georgiou, S. N.; Christou, C.; Stavriniades, P. & Panaoura, G. (2002). Teacher Attributions of Student Failure and Teacher Behavior Toward The Failing Student. **Psychology in The Schools. Vol: 39, (5), 583-595.**
- Gordon, T. (1998). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi.** (Çev: E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökçe, E. (2003). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlikleri. **Çağdaş Eğitim.** (299), 36-48.
- Gözütok, F., D. (1993). **Okulda Dayak.** Ankara: 72 Ofset.
- Gözütok, F., D. (1995). **Öğretmenlerin Demokratik Tutumları.** Ankara: Ekin Matbaacılık- Yayıncılık.
- Gözütok, F., D. (2000). **Öğretmenliği Geliştiriyorum.** Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen Davranışları. **Milli Eğitim.** (147), 21-22.
- Güleç, S. & Alkış, S. (2003). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbiriyle İlişkisi. Web: <http://www.ilkogretim-online.org.tr> 16 Haziran 2005'te alınmıştır.
- Günay, K. (2003). **Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Gündüz, H., B. (2004). Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi. Erçetin, Ş., Ş. & Özdemir, M., Ç. (Editörler). **Sınıf Yönetimi** (1. baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım. ss.1-32.

Gürkan, T. (1993). **İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişki**. Ankara: Sevinç Matbaası.

Gürşimşek I. (1999). Etkin Sınıf Yönetimi İçin Etkili İletişim Becerileri. **Eğitim ve Bilim. Cilt: 23**, (112), 40-44.

Güven, E., D. & Cevher, F., N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (18), 85-108.

Hawkins, A. (2000). Student Achievement: Improving Our Focus. Web: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED442774> 8 Mayıs 2005'te alınmıştır.

Hesapçioğlu, M. (1994). **Öğretim İlke ve Yöntemleri** (3. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Hofman, R., H. & Hofman, W., H. (2002). School Governance, Culture and Student Achievement. **International Journal of Leadership in Education. Vol: 5**, (3), 249-272.

Hollingsworth, P. M. & Hoover, K. H. (1999). **İlköğretimde Öğretim Yöntemleri** (Çev. T. Gürkan, E. Gökçe ve D. S. Güler). Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları no: 214. (Eserin orijinali 1991'de yayımlandı).

Hoşgörür, V. (2006). İletişim. Kaya, Z. (Editör). **Sınıf Yönetimi** (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss.149-179.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2003). Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

İmer, G. (2000). Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi. Küçükahmet, L. (Editör). **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss.151-170.

İpşir, D. (2002). Sınıf Yönetiminde Öğrencilerle Sağlıklı İletişim Kurabilmenin ve Olumlu Sınıf Ortamı Yaratmanın Roller. **Milli Eğitim**. (153-154), 86-97.

İra, N. (2004). Etkili Sınıf Yönetimi ve Aktif Öğrenme. **Çağdaş Eğitim**. (310), 34-39

Jones, F., V., & Jones, L., S. (2001). **Comprehensive Classroom Management** (6th edition). Toronto: Allyn and Bacon.

Kapusuzoğlu, Ş. (2004). İlköğretim Düzeyinde, Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci-Öğretmen Görüşleri ve Sınıf Yönetimi Profilleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Bildiri Özetleri**. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ss.49-50.

Karasar, N. (1998). **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (8. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kıncal, Y., R. (2000). Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarının Demokratikliği. **IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Bildiriler-II. Cilt:2**, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, ss.486-490.

Kısakürek, M., A. (1985). **Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, no:144.

Klinger, B. & Nelson, D. (1996). Improving Academic Achievement of at-Risk Students in English Education and Keyboarding I. Web:<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED398597> 25 Mayıs 2005'te alınmıştır.

Kosnik, C. (1993). Everyone is A V.I.P. in This Class. **Young Children**. Vol: 49, (1), 32-37.

Koutsoulis, M. (21-25 April 2003). **The Characteristics of The Effective Teacher in Cyprus Public High School: The Students' Perspective**. Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Kuran, K. (2005). Sınıfta Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi. Şişman, M. & Turan, S. (Editörler). **Sınıf Yönetimi** (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss.77-101.

Küçükahmet, L. (1987). **Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, no: 153.

Küçükahmet, L. (1995). **Öğretim İlke ve Yöntemleri** (7. baskı). Ankara: Gazi Büro Kitabevi.

Külahoğlu, Ş., Ö. (2003). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Psikolojik ve Sosyal Faktörler. Küçükahmet, L. (Editör). **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar** (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss.1-22.

Lemlech, J., K. (1988). **Classroom Management** (2th edition). Newyork: Longman Press.

Lieberman, G., A. & Hoody, L., L. (1998). Closing The Achievement Gap: Using The Environment As An Integrating Context for Learning. Results of A Nationwide Study. **Science, Mathematics and Environment Education**. Web: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED428943> 13 Mart 2005'te alınmıştır.

Lopez, O., S. (1995). The Effect of The Relationship Between Classroom Student Diversity and Teacher Capacity on Student Performance. **Executive Summary. Conclusions and Recommendations for Educational Policy and Practice. The Strategic Management of The Classroom Learning Enterprise Research Series**. Web: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED386423> 20 Temmuz 2005'te alınmıştır.

Marzano, R., J. & Marzano, J., S. (2003). The Key to Classroom Management. **Educational Leadership. Vol: 61, (1)**. Web: <http://search.epnet.com/direct.asp?an=11861302&db=aph> 13 Mart 2005'te alınmıştır.

Meehan, M., L.; Cowley, K., S.; Schumacher, D.; Hauser, B. & Croom, N., D., M. (2003). Classroom Environment, Instructional Resources and Teaching Differences in High Performing Kentucky Schools With Achievement Gaps. Web: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED478672> 12 Mart 2005'te alınmıştır.

Memişoğlu, S., P. (2005). Sınıfta İletişim ve Grup Etkileşimi. Şişman, M. & Turan, S. (Editörler). **Sınıf Yönetimi** (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss.103-126.

Milli Eğitim İstatistikleri 2004-2005 (2005). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Milli Eğitim Mevzuatı (2004). (4. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Moore, K., D. (2000). **Öğretim Becerileri** (Çev. N. Kaya). Altıntaş, E. (Editör). Ankara: Nobel Yayınları.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2000). School Effectiveness and Teacher Effectiveness in Mathematics: Some Preliminary Findings From The Evolution of The Mathematics Enhancement Programme (Primary). **School Effectiveness and School Improvement. Vol: 11, (3), 273-303.**
- Norris, J., A. (2003). Looking at Classroom Management Through A Social and Emotional Learning Lens. **Theory and Practice. Vol: 42, (4), 313-318.**
- Oğuzkan, A., F. (1971). **Öğretmenliğin Üç Yönü** (2. baskı). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Onural, H. (2006). Öğretmen Adaylarının İdeal Öğretmen Niteliklerine İlişkin Görüşleri. **Çağdaş Eğitim. (327), 29-35.**
- Ök, M.; Göde, O. & Alkan, V. (2000). İlköğretimde Öğretmen Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi. **Milli Eğitim. (145). 20-24.**
- Özçelik, D., A. (1987). **Eğitim Programları ve Öğretim.** Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları: 8.
- Özdayı, N. (2004). Öğrenci ve Öğretmenlerin Gözüyle Sınıf Yönetimi Sorunlarına Genel Bir Bakış. **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler, Cilt:1, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ss.375-394.**
- Özden, Y. (2005). Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi. Karip, E. (Editör). **Sınıf Yönetimi** (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss.39-73.

- Özdoğan, B. (2001). Altı-Oniki Yaşlarındaki Çocukların Eğitimi ve Okul Başarıları. **Eğitim ve Bilim. Cilt: 26**, (120), 3-7.
- Özer, B. (1993). **Öğretmen Davranışlarının Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla Kazandırılması**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, no:36.
- Özgün-Koca, S., A. & Şen, A., İ. (2002). 3. Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması-Tekrar Sonuçlarının Türkiye İçin Değerlendirilmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (23), 145-154.
- Özgüven, İ., E. (1974). **Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler**. Ankara:Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Öztürk, B. (2005). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi. Karip, E. (Editör). **Sınıf Yönetimi** (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss.155-199.
- Pascarella, E. & Others (1994). Effects Of Teacher Organization/ Preparation and Teacher Skill/Clarity on General Cognitive Skills in College. Web: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED374730> 18 Ocak 2005'te alınmıştır.
- Ricard, R., J., & Miller, G., A. (1995). Developmental Trends in The Relation Between Adjustment and Academic Achievement for Elementary. **School Psychology Review. Vol: 24**, (2), 258-270.
- Rickards, T. & Fisher, D. (1999). Teacher-Student Classroom Interactions Among Science Students of Different Sex and Cultural Background. **Research in Science Education. Vol: 29**, (4), 445-455.
- Rosen, L., A. & Others (1990). A Survey of Classroom Management Practices. **Journal of School Psychology. Vol: 28**, (3), 257-269.

Saban, A. (2002). **Öğrenme Öğretme Süreci** (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Saracaloğlu, A., S.; Evin, E. & Varol, S., R. (2004). İzmir İlinde Çeşitli Kurumlarda Görev Yapan Öğretmenler ile Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Cilt: 4, (2), 335-363.**

Sarıtaş, M. (2003). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme. Küçükahmet, L. (Editör). **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar** (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss.43-85.

Selçuk, Z. (2000). **Okul Deneyimi ve Uygulama.** Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarının Gözlenmesi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Selvi, K. (2004). İlköğretim Programlarında Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi. **XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler. Cilt:1,** Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ss.193-211.

Senemoğlu, N. (1987). Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Üzerine Bir Araştırma. **Eğitim ve Bilim. Cilt: 11, (64), 50-57.**

Senemoğlu, N. (1992). İngiltere’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye ile Karşılaştırılması – Türkiye’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Geliştirilmesi İçin Bazı Öneriler. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (8), 143-156.**

Serin, C. (2001). **Sedat Celasun İlköğretim Okulunda Sınıf Yönetimine İlişkin Uygulamalar.** Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Silvestri, L. (2001). Pre-Service Teachers' Self-Reported Knowledge of Classroom Management. **Education Spring. Vol: 121**, (3). Web: <http://search.epnet.com/direct.asp?an=4434358&db=aph> 25 Aralık 2005'te alınmıştır.
- Smith, B., N. & Necessary, J., R. (1994). Student and Faculty Perceptions of Teaching Behaviors and Student Academic Success. **Delta Pi Epsilon Journal. Vol: 36**, (4), 215-224.
- Sönmez, V. (1994). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı** (7. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Söylemez, M. (1998). Öğretmen Tutumu ve Öğrenci Başarısı. **Çağdaş Eğitim. (242)**, 36.
- Şeker, A. (2000). **Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tatar, M. (2004). **İlköğretim Birinci Kademe Alan Öğretmenleri ile Alan Dışı Öğretmenlerin Etkililikleri**. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tertemiz, N. (2005). Sınıf Yönetimi ve Disiplin. Küçükahmet, L. (Editör). **Sınıf Yönetimi** (7. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss.67-90.
- Terzi, A., R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. **Milli Eğitim. (55-156)**, 162-169.
- Terzi, Ç. (2001). **Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Tutkun, Ö., F. (2006). Sınıf Düzeni. Kaya, Z. (Editör). **Sınıf Yönetimi** (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss.235-265.

Uslu, A. (2002). **Yüzüncü Yıl Üniversitesinde Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ülgen, G. & Sünbül, A., M. (1999). Öğrenci ve Öğretim Elemanı Algılarına Göre, Öğrenme Sürecinde Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sorumlulukları ve Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (15), 197-208.

Van, A., R. (2002). Establishing and Monitoring A School and Classroom Climate That Promotes Desired Behavior and Academic Achievement. Web: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED466862> 20 Nisan 2005'te alınmıştır.

Van Der Sijde, P., C. (1989). The Effect Of A Brief Teacher Training on Student Achievement. **Teaching and Teacher Education**. Vol: 5, (4), 303-314.

Varış, F. (1988). **Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler** (4. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları no:157.

Varış, F.; Gürkan, T.; Gözütok, F., D.; Pektaş, S.; Babadoğan, C. & Gürbüz Türk, O. (1998). **Eğitim Bilimine Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları.

Wilson, B.; Abbott, M., L.; Joireman, J. & Stroh, H., R. (2002). The Relations Among School Environment Variables and Student Achievement: A Structural Equation Modeling Approach to Effective Schools Research. Technical Report. Web: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED471085> 17 Mart 2005'te alınmıştır.

Wilson-Saddler, D. (1997). Using Effective Praise to Produce Positive Results in the Classroom. **Teaching and Change. Vol: 4, (4), 338-357.**

Wubbels, T. & Others (1995). An İnterpersonal Perspective on Teacher Behaviour in The Classroom. **Teaching and Teacher. Web: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED398193>** 17 Nisan 2005'te alınmıştır.

Yağcı, E. (1997). **Sınıf İçi Demokratik Öğretimin Öğrenci Erişisi ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi.** Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yağcı, E. (1998). Demokrasi ve Eğitim. **Eğitim ve Bilim. Cilt: 22, (107), 15-22.**

Yağcı, E. (2004). Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma. Erçetin, S., Ş. & Özdemir, M., Ç. (Editörler). **Sınıf Yönetimi** (1. baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım, ss.73-101.

Yılmaz, H. (1997). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme** (2. baskı). Konya: Öz Eğitim Basım Yayın Dağıtım.

http://www.legese.com/cmd?=475485570575475530&page_type=235&view_type=235&menu_id=245&actual_id=245235 16 Nisan 2004'te alınmıştır.

<http://g.msn.com/8HMBEN/12937??PS=8317> 07 Aralık 2004'te alınmıştır.

<http://www.meb.gov.tr/index800htm> 07 Nisan 2005'te alınmıştır.

EKLER

SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞI BELİRLEME ÖĞRETMEN FORMU

Değerli Öğretmenler;

Bu ölçek; İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilecek veriler, bilimsel amaçlar doğrultusunda ve topluca değerlendirilecek, kişisel değerlendirme yapılmayacaktır. Bu nedenle isim belirtmenize gerek yoktur.

Uygulama sürecinin içinde bulunan sizlerin uygulamalarınıza ilişkin görüşleri, bu araştırmanın amacını gerçekleştirmesi ve niteliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bakımdan; belirtilen durumlarda gerçek davranışınızı yansıtmanız, araştırmanın geçerliği açısından son derece önemlidir. Davranışınızı gösteren tercihinizi **(X)** işareti ile belirtebilirsiniz.

İşbirliğiniz için teşekkür eder, mesleki yaşantınızda başarılar dilerim.

Arş. Gör. Temel TOPAL

A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi

EPÖ (Program Geliştirme) Anabilim Dalı

Tel: 0 312 363 33 50 – 3201

06590 Cebeci- ANKARA

email:temeltopal@hotmail.com

BÖLÜM I

ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

1- Cinsiyetiniz,

a-() Erkek

b-() Kadın

2- Yaşınız,

a-() 29 ve altı

b-() 30-34

c-() 35-39

d-() 40-44

e-() 45 ve üzeri

3- Mesleki kıdeminiz,

a-() 5 yıl ve altı

b-() 6-10

c-() 11-15

d-() 16-20

e-() 21 ve üzeri

4- Okutmakta olduğunuz sınıf,

a-() 4. sınıf

b-() 5. sınıf

5- Sınıfınızın mevcudu,

a-() 29 ve altı

b-() 30-34

c-() 35-39

d-() 40-44

e-() 45 ve üzeri

6- En son mezun olduğunuz okul,

a-() Eğitim Fakültesi

b-() Eğitim Yüksekokulu

c-() Diğer Yükseköğretim Kurumları (lütfen adını ve bölümünü belirtiniz)

.....

7- Mesleğinizi isteyerek mi seçtiniz?

a-() Evet

b-() Kısmen

c-() Hayır

BÖLÜM II

ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ve ÖĞRETİM DAVRANIŞLARI

SINIF YÖNETİMİ ve ÖĞRETİM DAVRANIŞLARI	Hiç	Bazen	Her zaman
1- Sınıf ortamını öğrenmeye uygun olacak şekilde düzenlerim.			
2- Öğrencilerimin bireysel özelliklerini dikkate alırım.			
3- Öğrencilerim yanlış yaptığında onlara kızarım.			
4- Sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerimin görüşlerini dikkate alırım.			
5- Öğrencilerime sıcak ve arkadaşça davranırım.			
6- Öğrencilerime kızdığımda, onlara kötü (dayak, bağırma, ceza verme) davranırım.			
7- Derslerde enerjik ve aktif olmaya özen gösteririm.			
8- Derslerde öğrencilerimin istek ve eleştirilerini dikkate alırım.			
9- Hata yaptığımda hatamı kabullenir ve öğrencilerimden özür dilerim.			
10- Öğrencilerime, öğrendiklerini kendi cümleleriyle ifade etmeleri için olanak sağlarım.			
11- Öğrencilerime ödev ve sorumluluk verirken, bunları yapıp yapamayacaklarını dikkate alırım.			
12- Öğrencilerime verdiğim ödev ve sorumlukları kontrol ederim.			
13- Öğrencilerime, sorunlarını çözmede yardımcı olurum.			
14- Öğrencilerimin çalışmalarını sınıfta sergilerim.			
15- Derslerde, öğrencilerimin öğrenme hızlarını dikkate alırım.			
16- Öğrencilerimi, derse katıldıklarında söz ve hareketlerimle cesaretlendiririm.			

BÖLÜM III

ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ve İLETİŞİM DAVRANIŞLARI

SINIF YÖNETİMİ ve İLETİŞİM DAVRANIŞLARI	Hiç	Bazen	Her zaman
1- Zil çalınca dersi bitiririm.			
2- Konuları açık ve anlaşılır bir biçimde sunarım.			
3- Derslerde, öğrencilerimin fikir ve önerilerinden yararlanırım.			
4- Öğrencilerimin söylediklerini dinler ve düşüncelerine saygı gösteririm.			
5- Öğrencilerimin derse aktif olarak katılmalarını isterim.			
6- Öğrencilerimin, benimle rahatça iletişim kurmasını sağlarım.			
7- Öğrencilerim başarılı olduğunda (gülümseyerek, saçınızı okşayarak, aferin diyerek) onları ödüllendiririm.			
8- Sınıftaki olay ve durumları, öğrencilerimin bakış açısından değerlendiririm.			
9- Öğrencilerimin anlayamadığını konuları tekrar anlatırım.			

SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞI BELİRLEME ÖĞRENCİ FORMU

Sevgili Öğrenciler;

Bu ölçek; öğretmenlerinizin sınıftaki davranışlarının belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilecek veriler bilimsel amaçlar doğrultusunda ve topluca değerlendirileceğinden, isim belirtmenize gerek yoktur. Araştırmanın geçerliği açısından bütün soruları dikkatle okuyunuz ve her soruyu cevaplayınız.

Sorularda sizce en uygun seçeneği işaretlemeye özen gösteriniz. Cevaplarınızı (X) işareti ile belirtebilirsiniz.

İlgi ve işbirliğiniz için teşekkür eder, başarılar dilerim.

Arş. Gör. Temel TOPAL
A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi
EPÖ (Program Geliştirme) Anabilim Dalı
06590 Cebeci- ANKARA

BÖLÜM I

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

1- Cinsiyetiniz,

a-() Erkek

b-() Kız

2- Okumakta olduğunuz sınıf,

a-() 4. sınıf

b-() 5. sınıf

3- Öğretmeninizin cinsiyeti,

a-() Erkek

b-() Kadın

BÖLÜM II
ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ve ÖĞRETİM DAVRANIŞLARI

SINIF YÖNETİMİ ve ÖĞRETİM DAVRANIŞLARI	Hiç	Bazen	Her zaman
1- Öğretmeniniz, sınıf ortamını öğrenmenize uygun olacak şekilde düzenler mi?			
2- Öğretmeniniz, sizin bireysel özelliklerinizi dikkate alır mı?			
3- Öğretmeniniz, yanlış yaptığınızda size kızar mı?			
4- Öğretmeniniz, sınıf kurallarını belirlerken sizin görüşlerinizi dikkate alır mı?			
5- Öğretmeniniz, size sıcak ve arkadaşça davranır mı?			
6- Öğretmeniniz, size kızdığında kötü (dayak, bağırma, ceza verme) davranır mı?			
7- Öğretmeniniz, derslerde enerjik ve aktif midir?			
8- Öğretmeniniz, derslerde sizin istek ve eleştirilerinizi dikkate alır mı?			
9- Öğretmeniniz, hata yaptığında hatasını kabullenir ve sizden özür diler mi?			
10- Öğretmeniniz, öğrendiklerinizi kendi cümlelerinizle ifade etmeniz için size olanak sağlar mı?			
11- Öğretmeniniz, size ödev ve sorumluluk verirken, bunları yapıp yapamayacağınızı dikkate alır mı?			
12- Öğretmeniniz, size verdiği ödev ve sorumlukları kontrol eder mi?			
13- Öğretmeniniz, sorunlarınızı çözmede size yardımcı olur mu?			
14- Öğretmeniniz, çalışmalarınızı sınıfta sergiler mi?			
15- Öğretmeniniz, derslerde sizin öğrenme hızlarınızı dikkate alır mı?			
16- Öğretmeniniz, derse katıldığınızda sizi söz ve hareketleriyle cesaretlendirir mi?			

BÖLÜM III

ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ve İLETİŞİM DAVRANIŞLARI

SINIF YÖNETİMİ ve İLETİŞİM DAVRANIŞLARI	Hiç	Bazen	Her Zaman
1- Öğretmeniniz, zil çalınca dersi bitirir mi?			
2- Öğretmeniniz, konuları açık ve anlaşılır bir biçimde sunar mı?			
3- Öğretmeniniz, derslerde sizin fikir ve önerilerinizden yararlanır mı?			
4- Öğretmeniniz, sizin söylediklerinizi dinler ve düşüncelerinize saygı gösterir mi?			
5- Öğretmeniniz, derse aktif olarak katılmanızı ister mi?			
6- Öğretmeninizle rahatça iletişim kurabiliyor musunuz?			
7- Öğretmeniniz, başarılı olduğunuzda (gülümseyerek, saçınızı okşayarak, aferin diyerek) sizi ödüllendirir mi?			
8- Öğretmeniniz, sınıftaki olay ve durumları, sizin bakış açınızdan değerlendirir mi?			
9- Öğretmeniniz, anlayamadığınız konuları tekrar anlatır mı?			

SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞI BELİRLEME GÖZLEM FORMU

SINIF YÖNETİMİ DAVRANIŞI BELİRLEME GÖZLEM FORMU	Hiç	Bazen	Her zaman
SINIF YÖNETİMİ ve ÖĞRETİM DAVRANIŞLARI			
Öğretmen,			
1- Sınıf ortamını, öğrenmeye uygun olacak şekilde düzenledi.			
2- Öğrencilerinin bireysel özelliklerini dikkate aldı.			
3- Öğrencileri yanlış yaptığıında onlara kızdı.			
4- Sınıf kurallarını belirlerken, öğrencilerinin görüşlerini dikkate aldı.			
5- Öğrencilerine sıcak ve arkadaşça davrandı.			
6- Öğrencilerine kızdığıında kötü (dayak, bağırma, ceza verme, vs) davrandı.			
7- Derslerde, enerjik ve aktif olmaya özen gösterdi.			
8- Derslerde, öğrencilerinin istek ve eleştirilerini dikkate aldı.			
9- Hata yaptığıında, hatasını kabullendi ve öğrencilerinden özür diledi.			
10- Öğrencilerine, öğrendiklerini kendi cümleleriyle ifade etmeleri için olanak sağladı.			
11- Öğrencilerine ödev ve sorumluluk verirken, bunları yapıp yapamayacaklarını dikkate aldı.			
12- Öğrencilerine verdiği ödev ve sorumlulukları kontrol etti.			
13- Öğrencilerine, sorunlarını çözmede yardımcı oldu.			
14- Öğrencilerinin çalışmalarını sınıfta sergiledi.			
15- Derslerde, öğrencilerinin öğrenme hızlarını dikkate aldı.			
16- Öğrencilerini, derse katıldıklarında söz ve hareketleriyle cesaretlendirdi.			

SINIF YÖNETİMİ ve İLETİŞİM DAVRANIŞLARI

SINIF YÖNETİMİ ve İLETİŞİM DAVRANIŞLARI	Hiç	Bazen	Her zaman
Öğretmen,			
1- Zil çalınca dersi bitirdi.			
2- Konuları açık ve anlaşılır bir biçimde sundu.			
3- Derslerde, öğrencilerinin fikir ve önerilerinden yararlandı.			
4- Öğrencilerinin söylediklerini dinledi ve düşüncelerine saygı gösterdi.			
5- Öğrencilerinin, derse aktif olarak katılmalarını istedi.			
6- Öğrencilerinin kendisiyle rahatça iletişim kurmasını sağladı.			
7- Öğrencileri başarılı olduğunda (gülümseyerek, saçını okşayarak, aferin diyerek, vs) onları ödüllendirdi.			
8- Sınıftaki olay ve durumları, öğrencilerinin bakış açısından değerlendirdi.			
9- Öğrencilerinin anlayamadığı konuları tekrar anlattı.			

**T.C.
BAŞBAKANLIK
Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı**

SAYI : B.02.1.DİE.0.16.00.05/907/47A54E-8181

10 / 12 / 2004

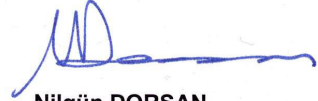
KONU : E-posta bilgi talebi

Sayın Temel TOPAL

İLGİ : 01.12.2004 tarihli yazınız.

Talep etmiş olduğunuz Ankara ili Altındağ, Keçiören, Mamak, Yenimahalle, Çankaya ilçelerinin mahallelerine ait gelişmişlik düzeyleri bilgileri 2000 yılı Binalar Cetveline (Form Nüfus-1) göre hazırlanarak kağıt ortamında ekte verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.



**Nilgün DORSAN
Başkan a.
Teknik İşler Dairesi Başkanlığı
Bilgi Dağıtım Şubesi Müdürü**

EKİ: 7 sayfa

NOT: Bilgi ücreti 17 000 000 TL.sıdır.

UYARI: Enstitü tarafından üretilen bilgilerin 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'na göre her hakkı T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı'na aittir. Gerçek veya tüzel kişiler tarafından izinsiz basılı veya elektronik ortamda çoğaltılamaz ve dağıtılamaz. Bilgiler kaynak gösterilmeden kullanılamaz.

Necatibey Cad. 114 06100 Yücetepe/Çankaya-ANKARA
Tel : 0 312 410 0 410 (Santral)
Faks: 0 312 425 33 87 – 0 312 418 11 82
Elektronik Ağ : www.die.gov.tr

İlgili Birim : Teknik İşler Dairesi Başkanlığı
Bilgi Dağıtım Şubesi
Tel : 0 312 410 02 13, 0 312 410 02 15
Faks : 0 312 417 04 32, 0 312 425 68 41
E-posta: yayin@die.gov.tr

S.11A.244
6.5.2005

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/2526
Konu : Araştırma İzni

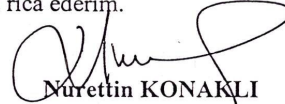
5/08/2005

ANKARA VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 22.04.2005 tarih ve 1380 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Program Geliştirme Programı Doktora öğrencisi Temel TOPAL'ın "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Öğrenci Başarısına Etkisi" konulu araştırma çalışmasını iliniz merkezinde bulunan İlköğretim Okullarında (4. ve 5. Sınıf) uygulama izin talebi incelenmiştir.

Söz konusu anketin uygulanması Bakanlığımızca uygun görülmüş olup, eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksatılmaması şartıyla ekte bir örneği gönderilen anketin araştırmacı tarafından uygulanabilmesi için gerekli kolaylığın gösterilmesini rica ederim.


Nurettin KONAKLI
Bakan a.
Kurul Başkanı V.

EKLER :

1- Anket (10 Sayfa)

639
09.05.2005

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI	
Gözetim Birim No	1314
Gözetim Tarihi	06.05.2005
Gözetim Yeri	Kültür

EĞİTİM
%100
DESTEK

ÜCRETSİZ
444 0 632
DANIŞMA HATTI

Atatürk Bulvarı Nu: 98 Kızılay
Telefon: 425 00 86 - 425 33 67
e - posta : apk @ meb.gov.tr

06650 ANKARA
Faks : 418 64 01
Elektronik ağ : www.meb.gov.tr



**T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü**

BÖLÜM : Kültür
SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11-070/ 1823
KONU : Araştırma

11.05.2005

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)**

İLGİ: Milli Eğitim Bakanlığı; Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'na hitaben
22.04.2005 tarih ve 1380 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Program Geliştirme Programı Geliştirme Programı Doktora öğrencisi **Temel TOPAL**'ın "İlköğretim 4.ve 5.Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Öğrenci Başarısına Etkisi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Merkez İlçelerine bağlı İlköğretim Okullarında (4.ve 5.Sınıf) uygulayabilmelerine ilişkin Bakanlığımız; Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın 05.05.2005 tarihi ve 2576 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Erol ORTAKAYA
Vali.
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

EKİ:1- Bakanlık Emri

ANKARA ÜNİVERSİTESİ	
MÜDÜR	MÜD. YRD.
Sayı	Boş
Cevap	
✓ Bu ve ge.	
Beyan	
Gözet.	
Beyan	
Tarih	
22.5.2005	

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürlüğü

Sayı : 1645
Tarih : 23 Mayıs 2005

DANISMA
444 0 632
H A T T I



ankaramen@meh.gov.tr

Milli Eğitim Müdürlüğü Kültür Bölümü
06500- Beşevler/ANKARA
212 46 42 - 413 37 04- 212 66 40/184 Fax: 0 (312) 212 78 20
kultur06@meh.gov.tr

ANALİZLERE İLİŞKİN BAZI BETİMSSEL İSTATİSTİKLER

Öğrencilere verilen ölçekle toplanan verilere ilişkin betimsel istatistikler

Sınıflar	Sınıf Mevcudu	Ortalama	En Düşük	En Yüksek	Medyan	Mod	S.Sapma
1	26	68.62	49	74	69	69	4.97
2	30	67.07	57	74	67	66	4.91
3	34	67.85	50	74	69	72	5.26
4	21	46.48	33	66	46	47	10.87
5	30	70.20	65	74	70.5	72	2.50
6	38	66.16	54	74	67	68	4.40
7	40	68.35	52	75	69.5	72	5.03
8	35	66.80	53	74	68	65	5.47
9	42	63.60	49	74	64.5	68	5.52
10	43	66.19	37	74	67	68	5.64
11	32	67.06	55	75	67	65	4.96
12	30	64.73	53	73	66	72	6.26
13	25	66.88	57	73	67	69	3.89
14	38	68.39	51	74	69.5	72	4.65
15	32	65.03	49	75	66	66	5.70
16	29	71.41	60	75	73	73	3.24
17	27	65.56	41	74	68	68	7.18
18	33	69.12	57	74	70	71	3.84
19	29	65.62	45	75	67	66	6.39
20	27	66.78	58	74	67	67	4.13
21	24	68.38	58	75	68.5	73	5.17
22	29	68.59	60	74	70	72	4.33
23	28	69.54	61	75	70	68	3.37
24	27	68.33	54	74	71	73	6.06
25	30	71.10	47	75	72	72	4.87
26	25	64.32	46	72	65	65	6.34
27	32	70.22	59	75	72	72	4.32
28	27	65.70	48	75	68	72	7.97
29	29	69.45	60	74	71	72	3.71
30	28	66.14	37	75	70	73	10.22
31	21	66.67	52	72	68	72	4.96
32	38	62.34	38	72	64.5	64	9.22

Alanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

ALAN	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	32	33.14	68.93	47.12	8.42
Sosyal	32	32.28	67.37	48.80	9.28
Matematik	32	26.86	58.10	39.55	8.58
Fen	32	31.00	59.60	45.65	8.49
Toplam	32	31.38	60.95	45.27	8.18

Öğrencilerin, Ölçekteki Maddelere Verdikleri Cevaplara İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	Boyut	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
01	1.	979	1.00	3.00	2.7906	.49131
02		979	1.00	3.00	2.7171	.52213
03		979	1.00	3.00	2.2758	.59268
04		979	1.00	3.00	2.7804	.49308
05		979	1.00	3.00	2.7610	.50364
06		979	1.00	3.00	2.5792	.56537
07		979	1.00	3.00	2.4372	.58865
08		979	1.00	3.00	2.9152	.33835
09		979	1.00	3.00	2.6404	.58039
10		979	1.00	3.00	2.6272	.53785
11		979	1.00	3.00	2.6302	.54655
12		979	1.00	3.00	2.6027	.63988
13		979	1.00	3.00	2.8539	.39438
14		979	1.00	3.00	2.7651	.47854
15		979	1.00	3.00	2.8366	.42404
16		979	1.00	3.00	2.6660	.54994
01	2.	979	1.00	3.00	2.7232	.52346
02		979	1.00	3.00	2.5424	.59736
03		979	1.00	3.00	2.7232	.54640
04		979	1.00	3.00	2.4300	.55932
05		979	1.00	3.00	2.8539	.40208
06		979	1.00	3.00	2.7569	.51772
07		979	1.00	3.00	2.4903	.62714
08		979	1.00	3.00	2.7436	.48773
09		979	1.00	3.00	2.6353	.57274

ÖRNEKLEMDEKİ TÜM SINIFLARA İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİKLER

ÜST SED SINIFLAR

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	26	20.00	76.00	51.5385	15.52606
Sosyal	26	24.00	84.00	55.0769	19.04295
Matematik	26	24.00	96.00	46.3077	18.56183
Fen	26	08.00	84.00	49.3846	18.65707
Toplam	26	21.00	78.00	50.5769	14.61280
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					68.62

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	30	12.00	76.00	53.4667	16.22202
Sosyal	30	32.00	88.00	61.3333	13.38381
Matematik	30	20.00	88.00	52.1333	20.46314
Fen	30	24.00	92.00	54.6667	16.68643
Toplam	30	31.00	79.00	55.4000	13.98669
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					67.07

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	34	24.00	88.00	52.4706	15.12020
Sosyal	34	08.00	88.00	49.5294	20.25330
Matematik	34	16.00	92.00	49.2941	19.43993
Fen	34	16.00	84.00	53.5294	17.94307
Toplam	34	28.00	88.00	51.2059	16.04120
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					67.85

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	21	24.00	76.00	45.7143	15.97856
Sosyal	21	08.00	92.00	38.2857	22.21968
Matematik	21	12.00	72.00	28.9524	13.26075
Fen	21	12.00	84.00	40.5714	15.86371
Toplam	21	20.00	80.00	38.3810	14.08359
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					46.48

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	30	12.00	76.00	49.8667	16.33218
Sosyal	30	20.00	88.00	51.0667	17.47300
Matematik	30	16.00	92.00	37.4667	19.09637
Fen	30	8.00	76.00	44.9333	17.44140
Toplam	30	21.00	79.00	45.8333	13.56233
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					70.20

ORTA SED SINIFLAR

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	38	28.00	88.00	60.5263	16.51001
Sosyal	38	36.00	92.00	67.3684	13.65288
Matematik	38	28.00	92.00	55.2632	18.61950
Fen	38	32.00	92.00	58.9474	16.49725
Toplam	38	37.00	89.00	60.5263	14.07074
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					66.16

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	40	20.00	88.00	59.1000	15.80620
Sosyal	40	20.00	88.00	59.2000	16.80537
Matematik	40	20.00	88.00	58.1000	21.06863
Fen	40	16.00	88.00	59.6000	16.82001
Toplam	40	25.00	88.00	59.3000	15.30410
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					68.35

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	35	20.00	92.00	61.3714	20.55564
Sosyal	35	16.00	92.00	61.2571	15.36295
Matematik	35	12.00	92.00	50.8571	20.33997
Fen	35	16.00	92.00	50.1714	18.15859
Toplam	35	23.00	86.00	55.8000	16.50811
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					66.80

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	42	16.00	76.00	44.4762	16.53266
Sosyal	42	08.00	76.00	45.0476	17.06366
Matematik	42	12.00	68.00	35.7143	13.72604
Fen	42	08.00	72.00	39.1429	15.00662
Toplam	42	15.00	65.00	41.0952	13.15352
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					63.60

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	43	32.00	92.00	68.9302	14.54942
Sosyal	43	28.00	92.00	65.9535	14.13869
Matematik	43	12.00	96.00	51.7209	18.35928
Fen	43	16.00	84.00	59.0698	18.28530
Toplam	43	29.00	85.00	60.9535	13.92147
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					66.19

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	32	24.00	88.00	52.2500	14.75608
Sosyal	32	20.00	80.00	50.1250	13.47818
Matematik	32	16.00	76.00	39.0000	13.28594
Fen	32	12.00	80.00	47.3750	14.90129
Toplam	32	22.00	81.00	47.1875	11.60767
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					67.06

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	30	12.00	84.00	47.7333	17.70044
Sosyal	30	16.00	72.00	41.6000	16.49577
Matematik	30	12.00	76.00	42.8000	18.85407
Fen	30	12.00	68.00	41.8667	15.35720
Toplam	30	18.00	69.00	43.5000	14.55726
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					64.73

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	25	12.00	80.00	42.8800	21.43269
Sosyal	25	12.00	68.00	42.4000	15.83246
Matematik	25	12.00	60.00	35.3600	13.40050
Fen	25	08.00	72.00	38.2400	16.45519
Toplam	25	19.00	65.00	39.7200	14.57887
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					66.88

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	38	12.00	92.00	55.4737	20.81935
Sosyal	38	24.00	84.00	51.2632	20.05086
Matematik	38	16.00	96.00	53.2632	23.65710
Fen	38	12.00	92.00	58.9474	23.68595
Toplam	38	24.00	87.00	54.7368	19.97253
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					68.39

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	32	12.00	76.00	43.0000	17.47994
Sosyal	32	16.00	80.00	46.7500	16.98386
Matematik	32	12.00	68.00	35.3750	13.74831
Fen	32	20.00	76.00	45.6250	16.78227
Toplam	32	23.00	70.00	42.6875	13.38617
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					65.03

ALT SED SINIFLAR

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	29	24.00	76.00	49.7931	15.36550
Sosyal	29	16.00	88.00	59.1724	17.44802
Matematik	29	20.00	92.00	41.6552	15.13812
Fen	29	32.00	84.00	50.0690	14.20747
Toplam	29	31.00	82.00	50.1724	12.45297
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					71.41

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	27	16.00	72.00	37.7778	16.72707
Sosyal	27	12.00	80.00	46.5185	14.72405
Matematik	27	20.00	64.00	37.1852	10.85937
Fen	27	20.00	60.00	40.0000	13.67761
Toplam	27	23.00	64.00	40.3704	11.33459
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					65.56

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	33	08.00	76.00	36.4848	13.62929
Sosyal	33	20.00	80.00	44.8485	17.05162
Matematik	33	16.00	84.00	37.6970	15.90693
Fen	33	20.00	72.00	40.9697	13.19205
Toplam	33	23.00	69.00	40.0000	11.77126
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					69.12

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	29	16.00	80.00	39.3103	14.73844
Sosyal	29	16.00	76.00	46.0690	16.85639
Matematik	29	20.00	64.00	33.7931	10.93284
Fen	29	16.00	72.00	43.6552	13.22410
Toplam	29	21.00	64.00	40.6207	11.24218
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					65.62

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	27	16.00	72.00	35.8519	15.39157
Sosyal	27	12.00	68.00	36.0000	14.12036
Matematik	27	16.00	60.00	33.0370	10.14314
Fen	27	08.00	76.00	36.8889	14.04754
Toplam	27	18.00	66.00	35.4444	10.73575
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					66.78

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	24	24.00	68.00	42.5000	9.99565
Sosyal	24	28.00	64.00	47.5000	10.16815
Matematik	24	08.00	72.00	35.1667	12.59284
Fen	24	20.00	64.00	44.5000	10.83071
Toplam	24	28.00	59.00	42.8333	7.94911
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					68.38

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	29	16.00	92.00	46.3448	17.41977
Sosyal	29	12.00	76.00	47.8621	13.66885
Matematik	29	16.00	68.00	37.7931	13.67317
Fen	29	12.00	80.00	48.2759	13.68758
Toplam	29	26.00	79.00	45.0690	11.81685
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					68.59

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	28	28.00	84.00	56.4286	14.37443
Sosyal	28	28.00	84.00	61.9643	14.20089
Matematik	28	12.00	68.00	47.0000	14.95177
Fen	28	24.00	84.00	53.2857	13.98639
Toplam	28	31.00	78.00	54.6429	11.03602
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					69.54

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	27	16.00	64.00	40.5926	13.79872
Sosyal	27	12.00	84.00	44.8889	16.46753
Matematik	27	08.00	64.00	31.2593	12.05306
Fen	27	04.00	52.00	36.5926	11.51340
Toplam	27	21.00	61.00	38.3333	10.37378
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					68.33

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	30	16.00	76.00	48.1333	17.56119
Sosyal	30	16.00	76.00	52.2667	16.57363
Matematik	30	12.00	52.00	31.4667	8.25346
Fen	30	16.00	80.00	48.8000	19.66337
Toplam	30	23.00	66.00	45.1333	14.07059
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					71.10

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	25	04.00	92.00	42.0800	18.69474
Sosyal	25	08.00	64.00	42.4000	15.74802
Matematik	25	12.00	80.00	34.2400	15.05900
Fen	25	08.00	68.00	39.3600	12.89341
Toplam	25	21.00	74.00	39.1200	11.93496
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					64.32

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	32	12.00	76.00	43.5000	17.59032
Sosyal	32	16.00	96.00	44.6250	18.95623
Matematik	32	12.00	72.00	36.7500	17.01423
Fen	32	12.00	76.00	42.5000	16.62489
Toplam	32	20.00	76.00	41.8438	14.40678
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					70.22

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	27	12.00	84.00	39.8519	17.13230
Sosyal	27	16.00	72.00	38.5185	16.00570
Matematik	27	08.00	60.00	31.7037	11.30968
Fen	27	16.00	76.00	39.8519	14.44273
Toplam	27	20.00	72.00	37.4815	12.15088
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					65.70

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	29	16.00	64.00	37.6552	12.21321
Sosyal	29	04.00	68.00	32.2759	16.96824
Matematik	29	12.00	48.00	27.8621	10.50076
Fen	29	16.00	52.00	31.8621	11.18585
Toplam	29	14.00	52.00	32.4138	8.58369
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					69.45

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	28	16.00	64.00	41.1429	13.10277
Sosyal	28	20.00	72.00	39.0000	14.30359
Matematik	28	16.00	96.00	32.2857	15.62253
Fen	28	08.00	76.00	31.0000	13.53733
Toplam	28	20.00	72.00	35.8571	11.75904
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					66.14

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	21	08.00	68.00	33.1429	13.39510
Sosyal	21	16.00	60.00	33.9048	13.42350
Matematik	21	08.00	52.00	26.8571	12.20773
Fen	21	16.00	72.00	31.6190	14.63720
Toplam	21	20.00	59.00	31.3810	10.97031
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					66.67

TEST ALANI	Sınıf Mevcudu	Minimum	Maksimum	Ortalama	S. Sapma
Türkçe	38	20.00	80.00	48.3158	16.64592
Sosyal	38	20.00	84.00	57.5789	16.49346
Matematik	38	12.00	76.00	38.1053	19.80962
Fen	38	08.00	88.00	59.4737	16.16592
Toplam	38	19.00	76.00	50.8684	14.33041
DAVRANIŞ PUANI ORTALAMASI					62.34