

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Tarzları ve
Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki**

Alper sezgin ÇİFTÇİ
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Salih Zeki Genç

Çanakkale
Haziran 2015

TAAHHÜTNAME

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Tarzları ve Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



08/06/2015
Alper Sezgin ÇİFTÇİ

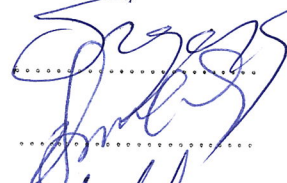


Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Alper Sezgin ÇİFTÇİ tarafından hazırlanan çalışma, 08/06/2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10081402

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr	Salih Zeki GENÇ	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Osman ÇEKİÇ	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Fatih BEKTAŞ	

Tarih: 23-02-2015

İmza: 

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

“İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Tarzları ve Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışmada; öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki irdelenmiştir. Bu amaçla öncelikle literatür taraması yapılmış ardından da gerekli izinler alınarak 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Bursa ili merkez ilçelerinde bulunan ve random yöntemiyle seçilen otuz farklı ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Son aşamada elde edilen veriler SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarından yola çıkılarak çeşitli yorumlarda bulunulmuştur.

Bu tezin hazırlanmasında her türlü maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, bilgi birikimini benimle paylaşan ve zamanını cömertçe bana ayıran tez danışmanım Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ’e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans yaptığım süre boyunca tüm varlığıyla desteğini esirgemeyen ve çalışmamı tamamlamam için uygun ortam hazırlayan eşim Özlem ÇİFTÇİ ve kızlarım Ceren ile Ecem Gülsüm’e de sonsuz teşekkürler.

Çanakkale, 2015

Alper Sezgin ÇİFTÇİ

Özet

İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Tarzları ile Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki

Bu araştırmada; İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları, demokratik tutumları ve bu ikisi arasındaki ilişki belirlenmeye çalışıldı. Çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Bursa ili merkez ilçelerinde bulunan 30 farklı ilkokulda görev yapan 694 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler Kris (1996) tarafından hazırlanan ve Ekici (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği”, Selvi (2007) tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenleri Demokratik Değerler Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen veriler SPSS bilgisayar programında analiz edildi. Cinsiyete ve medeni duruma göre karşılaştırmalarda t testi, mezun olunan okul, yaş, kıdem ve çocuk sayısı arasındaki anlamlılığı test etmede tek yönlü varyans analizi kullanıldı. Sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşler arasındaki ilişki ise Pearson korelasyon katsayısı ile belirlenmeye çalışıldı.

Araştırmada, sınıf yönetimi profilleri açısından; kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha otoriter olduğu, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 26-30 yıl, 31 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha otoriter sınıf yönetimi profili sergiledikleri, dul öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha başıboş sınıf yönetimi profili ortaya koydukları, 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha başıboş sınıf yönetimi profili sergiledikleri görüldü.

Araştırmada, demokratik değerler açısından; 1-3 çocuğa sahip öğretmenlerin çocuğu olmayan öğretmenlere göre daha çok özgürlük hakkına önem verdikleri, dul öğretmenlerin, bekâr ve evli öğretmenlere göre daha çok özgürlük hakkına önem verdikleri, yüksek lisans

mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre daha çok eğitim hakkına önem verdikleri görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetim tarzları ile demokratik değerlere ilişkin tutumları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Otoriter sınıf yönetim tarzına sahip öğretmenlerin eğitim hakkına, başıboş sınıf yönetim tarzına sahip öğretmenlerin dayanışma ve özgürlük hakkına, takdir edilen sınıf yönetimi tarzına sahip öğretmenlerin özgürlük, dayanışma ve eğitim hakkına, aldırılmaz sınıf yönetim tarzına sahip öğretmenlerin eğitim hakkı ve dayanışma alt boyutlarına önem verdikleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Sınıf yönetimi, demokratik değer, demokrasi, demokratik eğitim

Abstract

The Relation Between Primary School Teacher's Classroom Management Styles and Related to Democratic Values

In this research it has tried to determine the relation between primary school teachers' democratic attitudes and their class management styles. 694 primary school teachers working in Bursa Central Districts in 2013-2014 education year form the workgroup.

In this research, data have been obtained by the means of "Classroom Management Profile Scale" prepared by Kris(1996), adapted to Turkish by Ekici (2004), "Class Teachers Democratic Values Scale" developed by Selvi(2007) and Personal Information Form Prepared by the researcher. Data obtained by the result of the research. In comparisons of gender and marital status, t test has been used. One direct variant analyze has been used for checking expressiveness between graduated school, age, seniority and number of children. Relation between the views of class management style and democratic values has been tried to determine by coefficient of Pearson Correlation.

In terms of class management profiles, it has been seen in the research that female teachers are more authoritarian than male teachers, teachers having 6-10 years seniority, widowed teachers having 26-30 and 31- above 31 years seniority, widowed teachers produce more adrift class management profile than single teachers, teachers between 26-30 years old perform more adrift class management profile considering teachers between 31-40 years old.

In the research, in terms of democratic values, it has been seen that teachers having 1-3 children give much more importance to the freedom right considering teachers having no children, widowed than single and married teachers, teachers having MBA degree give much more importance to education right than teachers having bachelor degree.

According to the results of the research it has been seen that there is meaningful relation between teachers' class management styles and teachers' attitudes of democratic

values. It has been seen that teachers having authoritarian class management style give importance to education right, teachers having adrift class management style give importance to cooperation and freedom right, teachers having appreciated cooperation and education right, teachers having disregarding class management style give importance to subscales of education right and cooperation.

Key words: Classroom management, democratic values, democracy, democratic education.

İçindekiler

Onay.....	i
Önsöz.....	ii
Özet	iii
Abstract	v
İçindekiler	vii
Kısaltmalar ve Semboller	xi
Tablolar listesi	xii
Şekiller listesi.....	xiv
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	2
Araştırmanın Önemi.....	3
Varsayımlar.....	3
Kapsam ve Sınırlılıklar.....	4
Tanımlar.....	4
Bölüm II: İlgili Alanyazın.....	6
Yönetim.....	6
Eğitim Yönetimi.....	6
Okul Yönetimi.....	7
Sınıf Yönetimi.....	8
Geleneksel Sınıf Yönetimi.....	12
Yapılandırmacı Sınıf Yönetimi.....	12
Çağdaş Sınıf Yönetimi.....	13
Etkili Sınıf Yönetimi.....	13
Sınıf Yönetim Modelleri.....	14

Tepkisel Model.....	15
Önlemsel Model.....	15
Gelişimsel Model.....	15
Bütünsel Sınıf Yönetim.....	16
Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler.....	16
Öğretmen.....	17
Öğrenci	19
Zaman Yönetimi.....	19
Planlama.....	21
Fiziksel Çevre.....	21
Sosyal Çevre.....	26
İletişim.....	26
Sınıf İçi Disiplin-Öğrenci Davranışları.....	28
Disiplin Modelleri.....	30
Sınıf Yönetim Tarzları.....	33
Sınıf Yönetimi Profilleri.....	33
Otoriter Sınıf Yönetimi Profili.....	34
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili.....	35
Başı Boş Sınıf Yönetimi Profili.....	35
Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili.....	36
Demokrasi.....	37
Demokrasinin Tarihsel Gelişimi.....	39
Demokrasinin Özellikleri	40
Demokrasi ve Eğitim.....	41
Demokrasi Eğitimi.....	42

Demokratik Eğitim.....	43
Demokratik Eğitimin Nitelikleri.....	46
Demokratik Davranışların Kazandırılması.....	48
İlgili Araştırmalar.....	50
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	50
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	69
Bölüm III: Yöntem.....	72
Araştırma Modeli.....	72
Evren ve Örneklem.....	72
Verilerin Toplanması.....	74
Veri Toplama Aracı.....	74
Verilerin Çözümlemesi.....	75
Bölüm IV: Bulgular ve Yorum.....	76
Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerine İlişkin Görüşleri.....	76
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profillerinin Cinsiyete Göre Sonuçları.....	76
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Çocuk Sayılarına Göre Sonuçları.....	78
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Kıdemlerine Göre Sonuçları.....	79
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Sonuçları.....	81
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Mezuniyet Durumlarına Göre Sonuçları.....	83
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Yaşlarına Göre Sonuçları.....	84
İlkokul Öğretmenlerinin Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri.....	86
Öğretmenlerin Demokratik Değerlerinin Cinsiyete Göre Sonuçları.....	86
Öğretmenlerin Demokratik Değerlerinin Çocuk Sayılarına Göre Sonuçları.....	87
Öğretmenlerin Demokratik Değerlerinin Kıdemlerine Göre Sonuçları.....	88
Öğretmenlerin Demokratik Değerlerinin Medeni Durumlarına Göre Sonuçları.....	89
Öğretmenlerin Demokratik Değerlerinin Mezuniyetlerine Göre Sonuçları.....	90

Öğretmenlerin Demokratik Değerlerinin Yaşlarına Göre Sonuçları.....	91
Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Tarzları ve Demokratik Değerleri Arasındaki İlişki.....	92
Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	93
Sonuç.....	93
Tartışma.....	94
Öneriler.....	98
Kaynakça.....	101
Ekler.....	110
Ek A: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü İzin Yazısı.....	111
Ek B: Bursa İlli Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı.....	112
Ek C: Değerlendirme Ölçeği.....	113

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
Anova-F	: Tek Yönlü Varyans Analizi
Doç. Dr.	: Doçent Doktor
EARGED	: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
F	: Frekans
İHEB	: İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
KR-20	: Kuder-Richardson Güvenirlilik Katsayısı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi
MEGP	: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
n	: Sayı
p	: Possibility- olasılık Değeri Sembolü
r	: Kolerasyon Katsayısı
Sd	: Serbestlik Derecesi
SDSY	: Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
Ss	: Standart Sapma
t	: Ti-Test
TDK	: Türk Dil Kurumu
Yrd. Doç. Dr.	: Yardımcı Doçent Doktor
–	: Aritmetik Ortalama
%	: Yüzde

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Örneklem Grubuna ilişkin Faktörler	73
2	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profillerinin Cinsiyete Göre Sonuçları.....	76
3	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Çocuk Sayılarına Göre Sonuçları.....	78
4	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Kıdemlerine Göre Sonuçları.....	79
5	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Sonuçları.....	81
6	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Mezuniyet Durumlarına Göre Sonuçları.....	83
7	Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Yaşlarına Göre Sonuçları.....	84
8	Öğretmenlerin Demokratik Değerlerinin Cinsiyete Göre Sonuçları....	86
9	Öğretmenlerin Demokratik Değerlerinin Çocuk Sayılarına Göre Sonuçları.....	87
10	Öğretmenlerin Demokratik Değerlerinin Kıdemlerine Göre Sonuçları.....	88
11	Öğretmenlerin Demokratik Değerlerinin Medeni Durumlarına Göre Sonuçları.....	89
12	Öğretmenlerin Demokratik Değerlerinin Mezuniyetlerine Göre Sonuçları.....	90

13	Öğretmenlerin Demokratik Değer Puanlarının Yaşlarına Göre Sonuçları.....	91
14	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Tarzları ve Demokratik Değerleri Arasındaki İlişki.....	92

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil Numarası	Şeklin Adı	Sayfa
1	Ders Süresi Kavramının Boyutları.....	20
2	İletişim Modeli.....	27

Bölüm I

Giriş

Problem Durumu

Geçmişten günümüze toplumun yapısında meydana gelen değişimler eğitimi de doğrudan etkilemiş ve eğitim alanında da değişimler yaşanmıştır. Bu değişimlere paralel olarak eğitimden beklentiler yükselmiş ve bu durum eğitimcileri arayış içine itmiştir. Eğitimin kalitesini arttırmak için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Özellikle 20. yüzyılın ortalarından itibaren eğitimin bilgi aktarımı kısmı kadar diğer değişkenleri üzerinde de durulmaya başlanmış ve bu alanda çalışmalar yapılmıştır.

Eğitimi etkileyen faktörler incelenirken yönetim faktörünün önemi üzerinde de durulmuştur. Eğitim yönetiminin alt basamakları olan okul ve sınıf yönetiminin önemine vurgular yapılmıştır. Sınıf yönetimini etkileyen birçok değişken olduğu belirlenmiş ve sınıf yönetimi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çeşitli çalışmalar sonucunda değişik sınıf yönetimi modelleri ortaya konulmuştur.

Günümüzde yönetimin en etken faktörünün demokrasi olduğu artık herkes tarafından kabul edilmektedir. Bir toplumda demokrasinin yerleşmesi ancak demokrasinin bireyler tarafından benimsenmesi ve davranış biçimine dönüştürülmesi ile mümkündür. Bireylere demokrasi anlayışı, küçük yaşlarda aile ve devamında okulda kazandırılmalıdır. Bu anlayışın daha kalıcı ve etkili olabilmesi için demokratik bir ortamda demokrasi eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin demokratik tutumlarının öğrenciler üzerinde önemli bir etki olduğu göz ardı edilemez. Bu durumda demokrasinin tabana yayılmasında ilkokulun ve sınıf öğretmenin önemi büyüktür.

Sınıf yönetim modellerinin birçok değişkenden etkilendiği yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur. Sınıf yönetim modelleri değişik şekillerde sınıflandırılmıştır.

Yapılması planlanan bu çalışmada; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşleri ve bu iki görüş arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi tarzları bakımından profillerinin ve demokratik tutumlarının belirlenmesi, sınıf yönetim tarzları ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin yönetim tarzı nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin yönetim tarzları;
 - a. Cinsiyete
 - b. Eğitim Durumuna
 - c. Kıdeme
 - d. Yaşa
 - e. Medeni Duruma
 - f. Çocuk Sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin demokratik değerlere ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin demokratik değerlere ilişkin görüşleri,
 - a. Cinsiyete
 - b. Eğitim Durumuna
 - c. Kıdeme
 - d. Yaşa
 - e. Medeni Duruma
 - f. Çocuk Sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin demokratik değerler ve sınıf yönetim tarzları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

Araştırmanın Önemi

Geleceğimize yön veren eğitim sisteminin en etkili unsurlarından biri öğretmendir. Öğretmen, öğrencilerin akademik bilgi birikimlerinin ve kişiliklerinin gelişmesinde önemli yer tutmaktadır. Öğretmenlerin eğitim öğretimde istenilen başarıyı elde etmeleri sadece yeterli alan bilgisine sahip olmaları ile sınırlı değildir. Eğitim öğretimde istenilen hedeflere ulaşmada sınıf yönetimi ve öğretmen davranışları da önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisi önemi büyüktür.

Demokratik değerlerin bizzat örneklerle ve çeşitli etkinliklerle uygulamaya konulması daha kalıcı davranış değişikliğine neden olacaktır. Öğrencilerin demokratik değerlerinin sınıf ortamında öğretmenlerinin uygulamış olduğu yönetim tarzlarıyla bağlantılı olması, öğrencilerin öğretmen davranışlarını ve tutumlarını örnek alarak ileriki yaşantılarında demokratik değerlere saygılı bireyler olabilmesi açısından öğretmenlerin sınıf yönetim tarzları ve demokratik tutumları önem arz etmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetim tarzları ile demokratik değerleri arasındaki ilişkinin ele alındığı bu çalışma; öğretmenlerin sınıf yönetim profillerinin ve demokratik değerlere ilişkin görüşlerinin belirlenerek genel bir profilin çıkartılmasına ve alanda yapılacak benzeri çalışmalara katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Varsayımlar

Bu araştırmanın dayandığı varsayımlar şunlardır:

- Araştırmada kullanılan Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği ve Sınıf Öğretmenleri Demokratik Değerler Ölçeği uygun verilerin toplanması için gerekli şartları taşımaktadır.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri soruları içtenlikle ve doğru bir şekilde yanıtlamışlardır.

- Araştırmanın örneklemini Bursa ili merkez ilçelerinde resmi (devlet) okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu örneklem evreni tam ve doğru olarak temsil etmiştir.

Kapsam ve Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Bursa İli Merkez İlçelerinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Bu çalışmada kullanılan veriler sınıf öğretmenlerinin, Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği ve Sınıf Öğretmenleri Demokratik Değerler Ölçeği ile Kişisel Bilgi Formuna verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Yönetim: Ortak bir amacın gerçekleştirilebilmesi için eldeki insan ve madde kaynağının etkili biçimde kullanılmasıdır. İnsan ve madde kaynağı aracılığı ile belli bir amacın gerçekleştirilmesi eylemidir (Aydın, 1994).

Eğitim Yönetimi: Eğitim yönetimi bir toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan eğitim sisteminin ve eğitim sisteminde yer alan bütün örgütlerin yönetimini kapsamaktadır (İlgar, 2005, s. 14).

Okul Yönetimi: Okul yönetimi, eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alanda (bir eğitim kurumunda) uygulanmasıdır. Okul yöneticiliği okulların eğitimsel amaçlara göre en etkili ve verimli şekilde çalıştırılabilmesiyle ilgili ilke, yöntem ve teknikleri inceler (İlgar, 2005, s. 14).

Sınıf Yönetimi: Sınıf içi etkinlikleri öğrenme odaklı olarak etkili biçimde düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme sürecidir. Başka bir ifadeyle, sınıfta pozitif bir öğrenme iklimi oluşturma, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerine ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerine fırsat sağlama sürecidir (Turan, 2006, s. 2).

Sınıf Yönetim Tarzı: Öğretmenlerin sınıf yönetim biçimleri ya da tarzları, bir

öğretmenin sınıfta ilişki ve öğrenme etkinliğine ilişkin düzenlemelerine ilişkin tutarlı olarak sergiledikleri ortak davranışları yansıtmaya düzeyidir (Hesapçioğlu, 1994).

Değerler: İyi ve kötünün ölçütü olarak davranışların, kararların, grup ilişkilerinin, insan ilişkilerinin, örgütsel davranışın, ast-üst ilişkilerinin ve daha birçok konunun temel belirleyicisi konumunda bulunan normlar (Yılmaz, 2008).

Demokrasi: Yönetim biçimi olarak demokrasi; “siyasal gücün, halkın egemenliğine dayalı olarak kullanılması” anlamına gelmekte, toplumsal yaşam açısından bakıldığında ise, “bir yaşam felsefesi ve bir yaşam biçimi” olarak görülmektedir (Hotaman, 2010).

Demokrasi Eğitimi: Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesi (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]).

Demokratik Eğitim: Demokrasinin ilke ve kurallarının, insan hak ve özgürlüklerinin eğitim ve öğretim programlarında açık ya da örtük hedeflere dönüştürülüp, öğrenme yaşantıları yoluyla bireylere uygulamalı olarak kazandırıldığı eğitimidir (Hotaman, 2010).

Bölüm II

İlgili Alanyazın

Yönetim

Yönetim ortak bir amacın gerçekleştirilebilmesi için eldeki insan ve madde kaynağının etkili biçimde kullanılmasıdır. İnsan ve madde kaynağı aracılığı ile belli bir amacın gerçekleştirilmesi eylemidir (Aydın,1994). Eldeki imkân ve fırsatları en iyi ve verimli şekilde kullanma sanatı olarak da yönetimi tanımlayabiliriz. Bir başka deyişle yönetim “belirli amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere maddi kaynakları, donanımı, araç ve gereci ve zamanı birbiriyle uyumlu ve verimli bir şekilde kullanma sürecidir” (İlgar, 2005, s.13). İnsanların topluluk halinde yaşamasının ortaya çıkarmış olduğu bir kavram olan yönetim toplulukların kalabalıklaşmasıyla daha da önem kazanmıştır. İnsan topluluklarının daha rahat ve huzurlu bir ortam içinde bulunmaları yönetimin niteliklerine bağlıdır.

Eğitim Yönetimi

En bilinen tanımı ile eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1997). Eğitim yönetimi, eğitim süreci içinde bulunan değişkenleri senkronize bir şekilde organize etmektir. Bu değişkenler (öğretmen, öğrenci, öğretim programı, veli, fiziksel ortam, bütçe v.s) iyi bir şekilde organize edilip, yönetilemezse eğitimden beklenen performansın elde edilmesi güçleşir. Eğitim yönetimi, toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan eğitim kurumlarını amaçlarına uygun olarak işletmek, geliştirmek ve yaşatmak sürecidir (Başaran, 1993). Eğitim yönetimi; eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve anılan kararları uygulamak olarak tanımlanabilir (Taymaz, 1995).

Eğitim yönetimi bir toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oluşturulan eğitim sisteminin ve eğitim sisteminde yer alan bütün örgütlerin yönetimini kapsamaktadır.

Eğitimin zamanla daha sistemli bir hâl alması ve eğitimden beklentilerin yükselmesi eğitim yönetiminin önemini arttırmıştır. Etkili eğitim yönetiminin, eğitim kalitesini doğrudan etkileyen faktörlerden biri olduğunun farkına varılması bu konu üzerinde daha fazla çalışmaların yapılmasına neden olmuştur. Son yüzyılda bütün alanlarda olduğu gibi eğitimde de yönetimin kalitesini artırma çalışmaları hız kazanmıştır.

Okul Yönetimi

Okul, bireyin eğitim hayatının belli kurallar ve programlar dâhilinde yürütüldüğü kurumlardır. Okul, öğrencilerine, önceden tasarlanmış eğitsel amaçlara ulaştırmak için gereken davranışı (bilgi, beceri ve tutumu) planlı bir süreç içinde belli bir sürede kazandıran örgüttür. Öğrenmenin yaşam boyu olmasına karşılık okul, hedefleri, süresi, yöntemi belli, planlı bir öğretim yapar (Başaran, 2006). Okul, toplumun küçük bir örneği, çocuğu topluma hazırlayan, ona haklarını nasıl kullanacağını ve sorumluluklarının neler olduğunu öğreten, özel olarak düzenlenmiş toplumsal bir çevredir (Dewey, 1966'dan akt. Demir, 2010).

Okul, eğitimin temel yapı birimi olan sınıfın en yakınında bulunan kurumdur. Sosyal bir çevre olarak okul, öğrenciyi toplumdan alır ve yetiştirerek tekrar topluma sunar. Okulun öğrenci üzerindeki etkileri sadece sınıf ortamı içerisinde değerlendirilmemelidir. Okul, çok yönlü olarak öğrenci üzerinde etkide bulunmaktadır. Okul, grup etkileşimi için uygun bir ortam oluşturmaktadır (Çelik, 2005).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alanda (bir eğitim kurumunda) uygulanmasıdır. Eğitim sisteminin temelinde okullar yer almaktadır. Okul yöneticiliği okul ve okulların eğitimsel amaçlara göre en etkili bir şekilde çalıştırılabilmesi ile ilgili ilke, yönetme ve teknikleri inceler (İlgar, 2005, s.14).

Okulları diğer kurum ve kuruluşlardan ayıran kendine has özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler okul yönetimlerinin önemini daha da artırmaktadır. Bursalıoğlu (1991) bu özellikleri şöyle belirtmektedir:

- Okul örgütünün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı ham maddenin toplumdaki gelen ve topluma giden insan oluşudur.
- Okulda çeşitli değerler bulunur ve bunlar çatışma halindedir.
- Okul örgütünün ürününü değerlendirme gücüne sahiptir.
- Okul, özel bir çevredir.
- Okul, çevredeki formal ve informal örgütlerin yön verdiği ya da etkilediği bir örgüttür.
- Okul, kültür değişmesini sağlayan örgütlerin başında gelmektedir.
- Okul, bürokratik bir kurumdur.
- Her örgüt gibi, okulun da kendine özgü bir kişiliği olur.

Okul yöneticilerinin başarılı olabilmesi için okul değişkenlerini iyi belirlemesi, doğru analiz etmesi ve bu değişkenlere göre bir strateji uygulaması gerekir. İyi bir okulun koşulu iyi bir yöneticidir gerçeğinle hareketle, okul yöneticisi okulun veya öğretimin nerede olduğuna, nereye gideceğine karar vermek gibi önemli liderlik davranışları göstermekle yükümlüdür (İlgar, 2005, s. 91). Okul yönetiminde görev alan kişiler okulda çalışan personel ve maddi kaynakları en iyi şekilde değerlendirerek okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamakla yükümlüdürler.

Okulun sahip olduğu - olabileceği kaynakların eğitsel amaçlar için kullanımı, eğitim yönetiminin kalitesine bağlıdır. Bu kalite, eğitim yönetimi sıra dizininin (hiyerarşi) her basamağında yer almalıdır. Bu basamaklardan biri de sınıf yönetimidir (Başar, 1999, s. 13). Okul yönetiminin kaliteli olması sınıf yönetiminin de kaliteli olmasına katkı sağlayacaktır.

Sınıf Yönetimi

Eğitim sisteminin en temel yapı birimini sınıflar oluşturmaktadır. Bu yapı küçük olmasına rağmen hem eğitim sistemi hem de bireyler açısından çok etkili bir birimdir. Geleneksel eğitim anlayışına göre, sınıf öğrencilerin bir arada bulunduğu, bilgilerin

aktarıldığı, soruların sorulduğu okul birimleridir (Güneş, 2007). Sosyal hayattaki gelişmelerle birlikte sınıf günümüzde farklı anlamlar kazanmıştır. Sınıf, bireyin yaşamı içinde önemli bir zamanını geçirdiği en küçük aynı zamanda en temel bölüm olarak tanımlanabilir (Özel ve Bayındır, 2008, s.11). Eğitim sisteminin en küçük birimi olan sınıf, eğitim amaçlarının davranış boyutuna aktarıldığı işlevsel ve özel bir çevredir. Bu anlamda sınıf ortamının dinamik süreçlerin etkileştiği bir alan olduğu söylenebilir (Terzi, 2002). Sınıfı bireyin öğrenimi süresince çeşitli değişkenlerle etkilendiği, belli bir yaş grubunda ve bireysel farklılıkları bulunan öğrencilerin belirlenmiş kazanımlarla onlardan beklenen sistematik bilgi, beceri, tutum ve değerlerin gerçekleşmesi için uğraş verdikleri özel bir çevre olarak görebiliriz (Aydın, 1998). Sınıfı diğer topluluk gruplarından ayıran önemli bir özelliği de aynı yaş gurubundan, birbirine yakın fiziksel ve psikolojik özellikleri taşıyan bireylerden oluşan bir grup olmasıdır. Sınıf ortamı, öğrencilerin sessizce oturup ders dinlediği bir müze değil, arkadaşlarıyla birlikte araştırmalar yaptığı bir laboratuvar olmalıdır (Wood, 1992'den akt. Başar, 1999, s. 33).

Bir toplumdaki toplumsal ilişkiler örüntüsü ve buna yön veren amaç, norm ve değerler büyük ölçüde sınıf ortamına yansımaktadır. Çünkü sınıf, toplumsal yapının en iyi örneğidir (Celep, 2004). Toplumun bir parçası olan sınıf toplumdan ayrı düşünülemez. Sınıflarda toplumun her kesiminden kişiler bulunabilir. Sınıf içinde bulunduğu toplumun en iyi örneğidir. Sınıf, gerçek bir topluluk ortamı olduğundan burada öğrenilenler topluma taşınır. Sınıf, içinde bulunduğu toplumun kültür yapısını çok iyi yansıtan bir gerçek topluluktur. Bu topluluk çevresinde bulunan kültürlerden etkilenir ve onu etkiler. Her sınıfın kendine özgü bir kültür yapısı vardır (Güneş, 2007).

İyi yönetilen sınıflarda öğrenciler içten güdülenir ve başarılı olurlar. İyi yönetilen sınıflarda yetişen öğrenciler gerçek hayatta sıkıntı çekmezler. Sınıf ideal bir toplum örneği oluşturabilir (Duric,1991'den akt. Güneş, 2007).

Sınıf yönetimi, sınıf içi etkinlikleri öğrenme odaklı olarak düzenleme, sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme sürecidir. Başka bir ifadeyle sınıf yönetimi, sınıfta pozitif bir öğrenme iklimi oluşturma, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerine ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerine fırsat sağlama sürecidir (Turan, 2006, s. 3).

Sınıf öğrenme-öğretme faaliyetlerinin merkez noktasıdır. Dolayısıyla sınıf yönetimi ne kadar etkiliyse eğitim faaliyetleri de o kadar etkili olacaktır. Ayrıca etkili bir sınıf yönetimi sadece eğitim faaliyetlerini değil öğrencilerin gelişimini de etkilemektedir. Etkili ve verimli sınıf yönetimi öğrencinin, bireysel, sosyal, kültürel ve demokratik yönden gelişimine önemli katkılar sağlar. Bu katkılar öğrencinin gelecekteki yaşantısına da yansır (Güneş, 2007, s. 27).

Sınıf açısından düşünüldüğünde yönetim, sınıfta bulunan insan kaynağı olan öğrenciler ile madde kaynağı olan tüm araç gereçlerin, sınıfın amaçlarını gerçekleştirmek doğrultusunda harekete geçirmek olarak anlam bulur (Demirtaş, 2005).

Sınıf yönetimi, sınıf kurallarının uyumla idaresi ve gerekli çevrenin oluşturulabilmesi için bu kuralların öğrenme düzeninin bir kolu olarak öğrencilere benimsetilmesiyle insan ve zaman kaynaklarının yararlı bir şekilde yönetimidir (Özel ve Bayındır, 2008, s. 17).

Sınıfı yönetmek, öğretmenin otoritesinin sınıfta hâkim olması değil, daha çok öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının hazırlanması demektir (Tertemiz, 2006). Çağdaş toplumlarda yönetimin amacı otorite sağlamak olmamalıdır. Bu anlayış eğitimde de hâkim olmalı ve sınıf yönetimi öğretmenin otorite kurma çabasından ziyade uygun eğitim ortamının hazırlanmasına hizmet etmelidir. Öğrenci davranışları, uzun süredir eğitimcilerin dikkatini çeken bir araştırma konusudur. Sınıf yönetimi, kaynakları örgütleme, çevreyi etkili bir biçimde düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme, ortaya çıkabilecek öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme gibi unsurları içeren sınıftaki hayatın bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1988'den akt. Terzi, 2002)

Sınıf öğrenme-öğretme faaliyetlerinin merkez noktasıdır. Dolayısıyla sınıf yönetimi ne kadar etkili olursa eğitim faaliyetleri de o kadar etkili olacaktır. İyi bir sınıf yönetimi geri kazanılması mümkün olmayan zamanı da en verimli şekilde kullanmamızı sağlar. Sınıf yönetiminin iki temel amacı vardır. Birincisi, sınıfta öğrenci motivasyonunu arttıracak düzenli ve güvenli bir ortam oluşturmaktır. İkincisi ise, öğrenci sorumluluğunu geliştirmek ve öğrencilerin kendi davranışlarını düzenleyebilmelerini sağlamaktır (Karip, 2005, s. 2).

Sınıf yönetiminin amacı; öğrencileri, uygun öğrenme etkinliklerinin ve ortamının düzenlenmesinde sorumlu kılarak, öğrenme adına tüm değişkenleri bir sistem dâhilinde kabaşık olarak yürütmektir. Zaten, öğrencilerin bazı dersleri sevmemesinin davranışsal problemler oluşturmasının, öğrendiklerini ve yaptıklarını ilgili yerlere transfer edememesinin temel nedenlerinden biri, kendi yerlerini sınıf yönetim değişkenleri içinde bulamamalarıdır (Özel ve Bayındır, 2008, s. 27)

Sınıf yönetimi genel olarak, belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde uygulanması ile ilgili etkinliklerin tümüdür (Erdoğan, 2001). Öğretim süreci ile ilişkilendirilerek tanımlanacak olursa, sınıf yönetimi “öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması ve öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanmasıdır (Keamey and Others, 1985’den akt. Başar, 1999 s. 13).

Demirtaş (2005), günümüzde öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi, beceri ve hünere sahip olmasının daha çok önem kazandığını belirtmiş ve bunun nedenlerini şöyle sıralamıştır:

- Öğretmenlik rolünden beklenenler değişmiştir.
- Öğretmenler, öğretime ilk başladıklarında çaba ve enerjilerinin çoğunu sınıfı kontrol etmeye harcamaktadırlar.

- Acemi öğretmenlerin meslekle ilişkili olarak algıladıkları en ciddi sorun sınıf disiplini.
- Deneyimsiz öğretmenler, öğretimin kalitesi ve çocukların gereksinimlerindeki farklılıkları dikkate alma yerine kendilerini güvenceye almaya çalışmaktadırlar.

Öğretmen sınıfı yönetirken birçok sorunla karşılaşabilir. Sınıf yönetimi sırasında çıkabilecek sorunlar, öğrencilerin dikkatinin dağıtılmasına, gerginliğe ve gereksiz zaman kaybına neden olabilir.

Sınıf yönetiminde geleneksel, çağdaş ve yapılandırmacı yaklaşım olmak üzere üç genel yaklaşım bulunmaktadır.

1. Geleneksel sınıf yönetimi: Geleneksel yaklaşım öğretmen merkezlidir. Başka bir ifade ile sınıf içi yaşantılarda ve eğitim etkinliklerinde öğretmen etkin, yönetken, buyurgan, kural koyucu, öğrenci ise; kabul edici, uyucu ve ezilendir. Öğretmen kurallara önem vermektedir. Sınıf içi kurallar çok katı ve tek yönlüdür (Özel ve Bayındır, 2008, s. 40). Geleneksel olarak sınıf yönetimi denince, öğretmenin sınıfı kontrol etmesi ve sınıfta disiplini sağlama anlaşılır. Bu anlamda sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf üzerinde egemenlik kurmasından başka bir şey değildir. Böyle bir yaklaşımda da öğretmenin en büyük kaygısı, sınıf üzerindeki kontrolü kaybetmektir (Turan, 2006, s. 2). Geleneksel sınıf yönetiminde kesin itaat söz konusudur. Kurallar öğretmen tarafından konur ve sorgulanamaz. Bu yönetim tarzında tek taraflı yönlendirme söz konusudur. Öğrencilerin ilgi, istek, ihtiyaç ve kabiliyetlerindense ulaşılmak istenilen hedefler önemlidir. Otorite tarafından konulan hedeflere ulaşmak esastır.

2. Yapılandırmacı sınıf yönetimi: Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını yakından takip eden, problem ve arzularına rehberlik eden, benimsediği davranış normlarına önem veren, çalışkanlık, işbirliği ve yardımlaşmayı destekleyen, olumlu davranışları teşvik eden, öğretmen ile öğrenci iletişimine inanan yapıcı bir sistemdir (Özel ve Bayındır, 2010, s. 12).

Yapılandırmacı sınıf yönetimi, öğrencilerin hem bireysel potansiyellerini keşfedici ve arttırıcı alt yapıyı (sınıf yönetim değişkenleri) hazırlamak, hem de sosyal öğrenme sistemlerini bireysel ve grupsal olarak yapılandırmaktır. Yapılandırmacı eğitim ortamlarında öğrencilerden sorumluluklarının bilincinde olması, kurallara eleştirel gözle bakması ve gerektiğinde aktif olarak sürece katılması beklenir.

3. Çağdaş sınıf yönetimi: Çağdaş sınıf yönetiminde merkezde öğrenci vardır. Etkinlikler öğrencilere göre düzenlenir. Sınıfı tek başına değil bir sistem olarak algılamayı gerektirir. Bu anlamda sınıf; öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç; okul, çevre ve aile gibi dış etmenlerin etkileştiği bir alandır. Öğretmen, okul içindeki ve çevredeki olanaklardan en uygun biçimde yararlanmalıdır (Aydın, 1998).

Eğitimi toplumsal olgu ve olaylardan soyutlamak mümkün değildir. Toplumsal alandaki her türlü değişim eğitimi direk olarak etkilemektedir. Eğitim alanındaki ve toplumsal gelişmelere bağlı olarak, sınıf yönetimi modelleri baskıcıdan demokratiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen ağırlıklıdan öğrenci ağırlıklıya yönlendirmiştir (Başar, 1999, s. 14)

Etkili Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetiminde kullanılan tarz veya modelden beklenen verimin elde edilebilmesi sınıf yönetiminin etkin bir şekilde uygulanması ile bağlantılıdır.

Yeni bir bin yılla birlikte artan değişim hızı ve bu hıza ayak uydurabilecek nitelikli insan gücü yetiştirmek zorunda olan eğitim sistemimizin başarısı nitelikli öğretmenlere bağlıdır. Nitelikli insan gücünün yetiştirildiği yer sistemin en işlevsel parçası olan okul ve sınıftır. Bu nedenle etkili bir okul ve sınıf yönetiminin var olması gerekliliği kaçınılmaz olarak karşımıza çıkmaktadır (Terzi, 2002).

Sınıf yönetiminin etkili olması öğrencilerin sınıf ortamında rahat ve huzurlu olması ile kuralları benimsemesine bağlıdır. Bunun için öğretmen sınıfta olumlu bir hava oluşturmali ve bireysel farklılıkları da gözetmelidir.

Etkin sınıf yönetiminin önemli ilkelerinden birisi, sınıfta karşılaşılabilecek bazı sorunları, önceden kestirebilme ve gerekli önlemleri almaktır. Ancak sınıfta her şeyi önceden kestirmek mümkün değildir. Bu bakımdan öğretmen, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini açıkça değerlendirmeli ve bunları öğrencileriyle paylaşmalıdır. Pozitif bir sınıf atmosferinin oluşturulması, etkin bir eğitim ve öğretim ortamı için hayati bir önem taşır. Sınıf öyle bir ortam olmalı ki öğrenciler orada bulunmaktan zevk duymalıdır. Öğrenme ve etkileşim süreci, kaba davranış ve etkilerle kesintiye uğratılmamalıdır (Turan, 2006, s. 10).

Etkili bir sınıf yönetimi olmaksızın sınıf ortamında öğrenciye kazandırılmak istenen davranış biçimlerinin istenen düzeyde olabileceğini söylemek zordur (Terzi, 2002). Etkili bir sınıf yönetimi, sınıfta kuralların belirlenmesi, geliştirilmesi, öğretmenin liderlik özellikleri, sınıfta iletişim, motivasyon yönetimi, sınıf içinde zamanın kullanımı, sınıfın örgütlenmesi ve öğrenme ortamı oluşturma gibi çok geniş bir bilgi ve beceri alanını kapsamaktadır (Arı ve Saban, 2000). Etkili sınıf yönetimi eğitimin kalitesini doğrudan etkilediğinden öğretmen bu konuda yeterli donanıma sahip olmalı. Öğretmenin sınıf yönetiminde etkili olabilmesi sadece kişilik özelliklerine bağlı değil aynı zamanda mesleği ve branşında da yeterli donanıma sahip olmasına bağlıdır. Sınıf yönetimindeki amaç öğrencileri kontrol etmek değil eğitimin kalitesini artırmak olmalıdır.

Sınıf Yönetim Modelleri

Toplumsal gelişmelere bağlı olarak eğitim alanındaki gözlenen gelişmeler doğrultusunda sınıf yönetimi alanında da çeşitli yaklaşımların ortaya çıktığı gözlemlenmektedir (Başar 1999, s. 14). Sınıf yönetiminde tek bir modele bağlı kalınarak

eğitim ortamının monotonlaştırılmaması için; öğretmenler sınıf değişkenlerinin durumuna, dersin amaçlarına ve öğrencinin ihtiyaçlarına göre farklı sınıf yönetim modellerini kullanabilirler. Sınıf yönetimi modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak gruplandırılabilir.

1. Tepkisel modeli: İstenmeyen bir düzenleniş sonucuna veya bir davranışa tepki olan sınıf yönetimi modelidir. Amacı istenmeyen durum ve davranışın değiştirilmesidir. İşleyişi istenmeyen sonuç-tepki şeklindedir. Düzen sağlayıcı ödöl ceza türü etkinlikleri içerir. Etkinliklerin yönetimi gruptan çok bireydir. İstenen yararı vermeyen bir ders aracının değiştirilmesi, okula gelmeyen bir öğrencinin ailesiyle görüşülmesi, arkadaşını rahatsız eden bir öğrencinin uyarılması, bu modelin kullanım örnekleri olarak verilebilir. Modelin zayıf yönlerinden birisi de her tepkinin bir karşı tepki doğurur olmasıdır. Ama sınıfta istenmeyen bir davranış ve sonuç oluşmuşsa, bu modelin kullanılmasına da gereksinim duyulabilir (Başar, 1999, s. 15). Sınıf yönetiminde kullanılan bu model klasik model olarak tanımlanabilir. Öğretmen gruptan çok bireye yönelir.

2. Önlemsel model: Planlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve sonucu, olmadan önleme yönelimlidir. Amacı, sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına olanak vermeyici bir düzenleniş ve işleyiş oluşturarak, tepkisel modele gereksinimi azaltmaktır. Etkinlikler bireyden çok gruba yöneliktir (Jacobsen and Orthers,1985; Harris, 1991'den akt. Başar 1999, s. 15). Öğrencilerin ders dışı davranışlarını önlemek için ilgi çekici bir plan yapmak, öğrencilerin gecikme nedenlerini ortadan kaldırarak gecikmeleri önlemek, ailesi ilgisiz olduğundan başarısı düşük olabilecek bir öğrenci için, başarısızlığını beklemeden ailesiyle görüşmek bu modelin kullanımına örnek olarak verilebilir. Bu kuramın zayıf yönü ise sınıfta olabilecek bir kısım davranışları önceden kestirmek çok zordur.

3. Gelişimsel model: Sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, duygusal ve deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekteştirilmesini esas alır; bir uygulamaya

geçilmeden önce, öğrencilerin ona bu açılardan hazırlanmasını öngörür. Jacobsen bu modeli dört basamaktan oluşturur (Başar, 1999, s. 16):

Birinci basamak: Onuncu yaşa kadar süren, nasıl öğrenci olunacağıın öğrenildiği zamandır, öğretmene çok iş düşer.

İkinci basamak: On-on iki yaş arası dönemdir. Sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır, öğrenciler olgunlaşma yolunda, sınıf düzenine uymaya, öğretmeni hoşnut etmeye isteklidir.

Üçüncü basamak: On iki-on beş yaşlan arasındır. Öğrenciler, zevk ve destek almak için birbirlerine bakarlar, yetke görüntüsü verirler. Öğretmeni sıkıntıya sokmayı seçebilir, bunun sonunda arkadaşlarının beğenisini de kazanabilirler. Sınıf yönetimi kurallarının nedenlerini ararlar.

Dördüncü basamak: Lise yıllarıdır. Öğrenciler, kim olduklarını, nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başlarlar, sosyalleşir, akıllanırlar, yönetim sorunları azalır. Çocukta ana baba ve yetişkinlerin etkisi, yirmi yaş dolaylarına kadar gittikçe azalır daha sonra artar. Arkadaşlarının etkisi ise gittikçe artar.

4. Bütünsel sınıf yönetimi: Bu sınıf yönetimi modeli ilk üç modelin sentezi olarak görülebilir. Bu modelde önlemsel sınıf yönetimine yer verme, bireye olduğu kadar gruba da yönelmeye, istenmeyen davranışları ortadan kaldırma eğilimi vardır. Bütünsel sınıf yönetimi modelinde öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınır. Bu model sistem modeli olarak da tanımlanabilir. Model sınıfın iç ve dış çevresini bir bütün olarak görür (Demirtaş, 2005, s. 19).

Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler

Sınıf yönetiminde, sınıfın fiziksel yapısı, öğrencilerin özellikleri, öğretmenin yeterliliği önem taşımaktadır. Sınıf içindeki davranışı sınıf dışındaki davranışlardan soyutlamak olası değildir. Çünkü okulun toplumsal çevresi, ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı öğrencinin topsulaşmasında önemli bir role sahiptir (Celep, 2004, s. 1). Sınıf

yönetimi, sınıfta öğrenmeye uygun bir ortamın oluşturulmasını, fiziksel düzenlemeleri, öğretimin akışını ve zamanın yönetimini, sınıf ortamında ilişkilerin belirli kurallar çerçevesinde düzenlenmesini, iletişimin düzenlenmesini ve öğrenci motivasyonunun sağlanmasını içerir (Karip, 2005, s.1).

Sınıf yönetimi, eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekân, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eşgüdümle gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlanabilir (Küçükahmet, 2002).

Sınıf yönetimini etkileyen ve birbiriyle bağlantılı olan birçok değişkenden bahsedilebilir. Bunlar psikolojik faktörler, eğitsel faktörler ve sosyal faktörler olmak üzere üç başlık altında toplanabilir. Bu değişkenleri buna benzer birçok şekilde sınıflandırılabilir. Önemli olan değişkenler iyi tahlil edilmesi ve sınıf üzerindeki etkileri iyi belirlenmesidir. Bu değişkenlerin bir kısmı şunlardır:

1. Öğretmen: Öğretmenin rolü zamanla değişime uğramıştır. Geleneksel anlamda öğretmen bilginin en önemli kaynağıdır. Öğretmenin görevi de bu bilgiyi kendi hazırladığı ve yönettiği bir sınıf ortamında öğrencilere aktarmaktır. Bugün ise öğretmenden beklenen; öğrenmeyi öğretene, sınıfı yönetene değil yönlendirene kişi olmasıdır. Öğretmenin bu rolünü yerine getirmesi de sınıf yönetimi alanındaki becerisine bağlıdır. Bu nedenle iyi bir sınıf yönetimi ortaya koymak için öğretmenlerin sınıf yönetimini etkileyen bütün bu faktörleri göz önünde bulundurması ve sınıf yönetimi alanında kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Yeni bir bin yılla birlikte artan değişim hızı ve bu hıza ayak uydurabilecek nitelikli insan gücü yetiştirmek zorunda olan eğitim sistemimizin başarısı nitelikli öğretmenlere bağlıdır (Terzi, 2002, s. 155).

Sınıf yönetiminin değişkenlerini öğretmen, öğrenci, okul programı, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralayabiliriz. Ancak bu değişkenler içerisinde en

stratejik olanı öğretmenlerdir. Çünkü eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmen sorumludur (Aydın, 1998). Öğretmenin sınıf yönetimi değişkenlerini belirleyici bir rolünün bulunması öğretmeni daha da etkili kılmaktadır. Öğretmenlerin, özellikle ilkokul öğrencileri için önemli bir model oldukları da göz önünde bulundurulduğunda bu önem daha da artmaktadır. Sınıftaki etkinliklerin düzenlenmesinin öğretmenin sorumluluğunda olması öğretmenin önemini daha da arttırmaktadır.

Sınıfın yönetilmesi ve ortamın oluşturulması konusunda öğretmen; sınıfta nasıl davranılacağını göstermeli, öğrenen farkındalığını sağlamalı, özendirici bir mekân hazırlamalı, düşünmeyi sağlayıcı sorular sormalı ve cevapları sabırla beklemeli, tarafsız olmalı, öğrenci fikirlerini önemsemeli, acele etmeden planlı hareket etmelidir (Özel ve Bayındır; 2010, s. 12).

Okula her çevreden, farklı davranış alışkanlıkları ve yaşama biçimleri olan öğrenciler gelebilir. Öğretmen bu farklılığın bilincinde olmalı, onları yakından tanımalıdır. Davranışların sebeplerini iyi araştırmalıdır. Öğrenci duygularına değer vermeli, gelişimleri ve sosyal yaşantıları hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Grossman1991'den akt. Başar 1999, s.107) Etkili öğretmenlerin sınıflarında, öğrencilerin istenmeyen davranışları zaman içerisinde en aza iner.

Etkili sınıf yönetimi sadece sınıftaki süregelen olaylara ve davranış yönetimine değil aynı zamanda öğretmenlerin öğretim uygulamalarında nasıl davranacaklarına ve bu uygulamaları nasıl örgütleyeceklerine de dikkat edilmesini gerektirir. Bu anlamda öğretmenin sınıf yönetimi etkinliklerinin, hedeflerin ve dersin içeriğinin tümüyle ilişkilidir (Sanford ve Emmer, 1988'den akt. Terzi, 2002).

Sınıf yönetim süreci konusunda YÖK tarafından oluşturulan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi(MEGP) Kapsamında sınıf yönetimine değinilmiş ve bu konuda öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikler şöyle sıralanmıştır (Güneş, 2007, s. 28):

1.Alan hâkimiyeti,

2.Öğretme-öğrenme sürecini yönetme,

- Plân yapma ve ders hazırlığı,
- Öğretim yöntemlerinden yararlanma,
- İletişim,
- Sınıf yönetimi ve öğrencilerle iyi ilişkiler,
- Öğrencileri değerlendirme ve kayıt tutma,

3.Öğrenci rehberlik hizmetleri,

4.Kişisel ve mesleki özellikler

Öğretmen sınıf yönetiminin en önemli faktörlerinden biridir. Lemlech'in "Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir" tanımından yola çıkarak bu orkestranın şefinin öğretmen olduğu söylenebilir. Orkestranın uyum içinde çalmasının sorumluluğunun şefte olması gibi sınıf yönetiminin değişkenlerinin uyum içinde olmasının sorumluluğu da öğretmendedir. Dolayısıyla öğretmen bu konuda kendisini çok iyi yetiştirmelidir.

2. Öğrenci: Öğrencilerin geldikleri çevrenin öğrenci üzerindeki etkisi ve öğrencinin toplumsallaşmasındaki etkisi, sınıf yönetiminde temel etkiye sahiptir. Ayrıca, öğrencilerin gereksinimleri ve yapısı, sınıf içi davranışlarına yön veren önemli etkenlerdendir. Ayrıca, ailenin eğitimi, gelir düzeyi gibi etmenler çocuğun topsulaşmasında temel etmenlerdendir(Celep, 2004, s. 11). Her öğrencinin kendine has kişiliği ve olaylara farklı açılardan baktığı unutulmamalıdır. Bu da sınıf yönetimi modelini seçmede etkili bir faktördür. Çünkü eğitim-öğretim öğrenciye göre şekillenmektedir.

3. Zaman Yönetimi: Zaman geri kazanılması mümkün olmayan bir olgudur. Modern çağda insanın üzerindeki iş yoğunluğu giderek artmakta dolayısıyla zamanın yeterliliği konusunda sıkıntılar çekilmektedir. Sahip olduğumuz zamanı arttırabilmemiz mümkün olmadığına göre yapılabilecek şey zamanı iyi değerlendirmek ve doğru kullanmaktır.

Öğretmenlik mesleği zaman yönetimi konusunda yeterli donanıma sahip olmayı gerektirir. Çünkü öğretmenler hem bireylerde davranış değişiklikleri meydana getirmek hem de eğitim programını yetiştirmekle mükelleftirler. Bu durum öğretmenler açısından zamanı iyi kullanma zorunluluğunu doğurmaktadır.

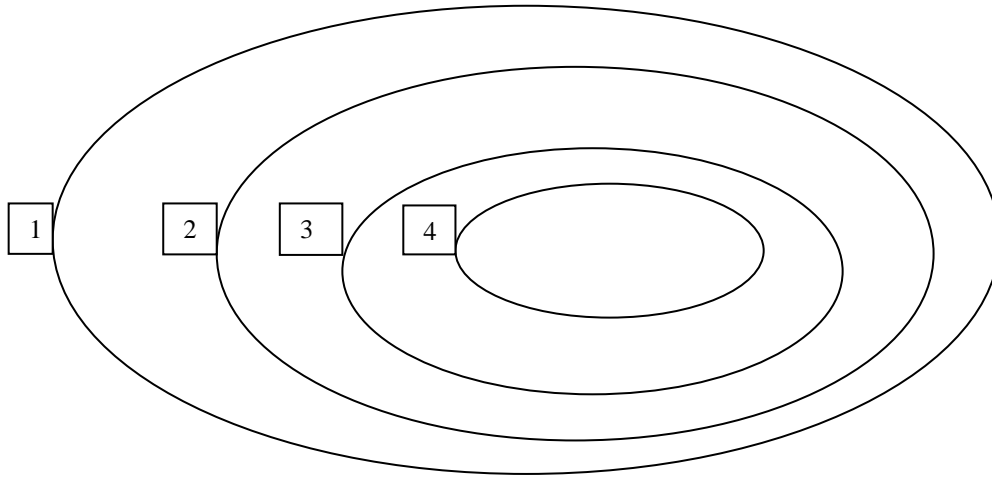
Öğretim sürecinde zaman kavramı ayrılmış zaman, öğretim zamanı, meşgul olunan zaman ve akademik öğrenme zamanı olarak dört farklı boyutta çalışılmaktadır (Ekici, 2004).

1. Ayrılmış zaman: Belirli bir konu ve içerik için ayrılan toplam süredir.

2. Öğretim zamanı: Belli başlı rutin görevler tamamlandıktan sonra öğretim için kalan süredir.

3. Meşgul olunan zaman: Öğrencinin etkin olarak öğrenme etkinliklerine katıldığı dikkatini derse verdiği süredir.

4. Akademik öğrenme zamanı: Öğrencinin öğrenme etkinlikleriyle veya iş ile meşgul edildiği yani öğrenmelerin oluştuğu süredir



Şekil 1: Ders Süresi Kavramının Boyutları: 1. Ayrılmış zaman, 2. Öğretim zamanı, 3. Meşgul olunan zaman, 4. Akademik öğrenme zamanı (Ekici, 2004)

4. Planlama: İyi bir planlama etkinlikler arasındaki ilişki kurulması kolaylaştırıcaktır. Planlama uygun etkinlik seçiminde öğretmene yardımcı olacak ve zaman tasarrufu sağlayacaktır. Başarılı bir sınıf yönetiminin en temel anahtarı uygulamalar ile ilgili olarak plân yapmaktır. (Terzi, 2002, s. 155). İyi yapılan bir planlama zamanın daha verimli kullanılmasına sağlar ve geri dönüşlerin (uygulamalardan vazgeçilmesi gibi) çok fazla olmasını engeller. Bu geri dönüşler öğrencilerde fikir karmaşasına yol açabileceği gibi zaman kaybına da neden olmaktadır.

5. Fiziksel Çevre: İyi düzenlenmiş sınıf ortamları öğrenciyi okula gelmeye, sınıfa girmeye, ders dinlemeye ve katılıma güdüler. Eğitim amacıyla yapılandırılmış, düzenlenmiş, çeşitlendirilmiş, uyarıcı ortamlarda öğretme ve öğrenme daha etkili gerçekleşir. Eğitime uygun olarak yapılanmış sınıflar hem öğrenmeyi kolaylaştırmakta hem de öğrenilenlerin hatırlanmasına yardımcı olmaktadır. Sınıf ortamlarının iyi düzenlenmesi bile kendi başına sınıfta istenmeyen davranışları kısmen azaltabilir. Her davranış kendine uygun bir ortamda meydana gelir. Kabul edilemez davranışlar, ortam ve koşulların değiştirilmesiyle düzeltilebilir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışı, klasik sınıf ortamlarından öte öğrencilerin etkin olmasını sağlayacak her yönüyle işlevsel sınıf öngörmektedir. Fiziksel çevreyi düzenlemede sınıf planını tasarlama, öğrencilerin oturma düzenlerini ayarlama, öğretimde yardımcı araç ve gereçleri hazırlama, öğrencilerin hazırladıkları çalışmışlarını sergiledikleri duvar panoları gibi görsel durumları düzenleme türünden konuların önemini belirten araştırmacılar, bunların özensiz ve dikkatsiz hazırlanması durumunda ise sınıf ortamını olumsuz etkileyebileceğine de dikkat çekmişlerdir (Küçükahmet, 2002).

Sınıftaki öğrencilerin sayısı, eşyalar ve renkleri, duvar, ışık, ısı, temizlik, gürültü düzeyleri, görünüm, sınıftaki fiziksel ortamın öğeleri olarak sayılabilir (Celep, 2004).

Öğrenci Sayısı: Özellikle ilköğretimin ilk yıllarında öğrenciler öğretmenin yardımına daha çok gereksinim duyarlar. Bu nedenle ilk sınıflarda öğrenci sayısı az tutulmalı,

gerekiyorsa sınıf düzeyiyle birlikte yükseltilmelidir (Finn ve Achilles 1990). Öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha çok sayıda öğretim yöntemi kullanılabilir. Bu sınıflar öğretmene ek zaman kullanımı, az kaynakla yetinebilme, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilme, öğrenci gelişimini kolay izleyebilme, sınıfı daha etkili yönetebilme etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme fırsatları verir (Idarder, 1990'dan akt. Celep, 2004, s. 28).

Işık: Sınıf, görme ve oturmanın rahatça yapılmasını sağlayacak bir aydınlıkta olmalıdır. Bunun az veya çok olması öğretmen ve öğrencinin işini güçleştirir, gözü yorar, dikkatsizlik, sinirlilik, edim düşüklüğüne yol açar (Karaçalı, 2006)

Sınıfta ışık doğrudan değil dolaylı gelmeli doğal aydınlatma yolları kullanılmalıdır. Pencere alanı güneş ışığından yeterince yararlanmaya uygun olmalıdır (Barker, 1982'den akt. Karaçalı, 2006).

Isı: Sınıfın ısısı mevsimlere, neme olduğu kadar öğrencilere göre de değişir. Giyim ve sınıfın fiziki koşulları ısının etkisini değiştirir (Barker, 1982'den akt. Karaçalı, 2006). Sınıfta ısının düşük veya yüksek olması fiziksel rahatsızlıklara ve dikkat dağınıklığına neden olabilir.

Renk: Renklerin insan psikoloji üzerinde etkisi olduğu birçok kişi tarafından vurgulanmaktadır. Her rengin insan psikoloji üzerinde farklı bir etkisi vardır. Öğretmenin sınıfta ve kullanılan araç gereçte amaca uygun renkleri seçmesi hem estetik açıdan hem de zihinsel etkinlikler açısından öğrenciyi etkiler. Sınıf için liseye kadar sıcak renklerden sarı, pembe, şeftali rengi lise ve sonrasında ise mavi ve mavi-yeşil tonları önerilmektedir (Barker, 1982'den akt. Karaçalı, 2006).

Gürültü: İnsanları rahatsız eden, dikkatini dağıtan, işitmeyi engelleyen fiziksel bir engeldir. Gürültü bazı durumlarda insanın ruh sağlığını da olumsuz olarak etkilemektedir. Gürültü sınıf içi ve sınıf dışı kaynaklı olmak üzere iki kısma ayrılabilir. Dış kaynaklı gürültünün önlenmesi daha inşaat aşamasında ses yalıtımının yapılması ve binanın düzenlemesi ile mümkün olabilir. Örneğin; bahçeye bakan kısma daha çok laboratuvar ve idari

kısımlar yerleştirilebilir. Koridorlardaki gürültü okul yönetimi tarafından engellenebilir. Sınıf içinden kaynaklanan gürültüyü azaltmanın temel yolu sınıf kurallarına özenle uyulmasıdır. Gürültülü bir sınıfta, söyleneni işitemeyen öğrenci, bu durumu öğretmenine söylemekten de çekiniyorsa dersleri eksik, yanlış anlayabilir. (Karaçalı, 2006). Ders işlenişi sırasında sınıfta mutlak bir sessizlik beklemek doğru bir davranış değildir. Dersin durumu, kullanılan yöntem ve tekniklere göre sınıfta bir ses ortamı olacaktır. Burada önemli olan bu sesin rahatsız edici olmaması; ulaşılmak istenilen hedefleri engellememesidir.

Temizlik: Sınıfların temiz ve estetik olması öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkiler. Temiz olamayan sınıflar öğrencilerde hastalıklara sebebiyet verebilir. Bu durum öğrencinin devamsızlık yapmasına ve konuları takip edememesine neden olur. Öğrenciler sınıfı temiz bulmalı, temiz terk etmeyi öğrenmelidir. Ayrıca sınıf yeteri kadar havalandırılmalıdır. Havasız ortamlarda öğrenciler dikkatini toplamada zorlanabilir.

Görünüm(Estetik): Sınıfın ölçüleri, eşyaların dizaynı ve şekilleri, sınıfın boyası gibi göze hitap eden faktörlerin öğrencilere uygun olması, öğrencilerin sınıf ortamında daha rahat etmelerini ve huzurlu olmalarını sağlayacaktır. Bu durum eğitimi olumlu yönde etkileyecektir.

Öğretim ortamlarının uygun bir fiziksel düzene sahip olmasının üç genel işlevi söz konusudur. Bunlar şunlardır (Işık, 2006):

- Öğrencilerin fiziksel olarak rahat etmelerini sağlamak
- Öğrencileri derse karşı motive etmek
- Öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak.

Sınıf, öğretmen ve öğrenci için en önemli öğrenme çevresidir. Öğretmen, sınıfta düzenlenecek etkinlik türüne, kullanılacak öğretim yöntemine ve içeriğe göre sınıfta farklı fiziksel düzenlemeler yapmalıdır. Sınıfın fiziksel düzeninin nasıl olacağı konusunda karar vermek için şu dört anahtarı izlemek gerekir (Evertson, Emmer, Clements, Worsham, 1997'den akt. Celep, 2004, s.27).

- Çok Fazla Hareketin Olacağı Alanları Belirlemek: Sınıfta öğrencilerin bir araya geldiği ve çok fazla kullanılan alanları belirlemek gerekir. Bu alanlar, hareketliliğin yoğun olacağı grup çalışma alanları, Öğrencilerin kendi masalarına, öğretmen masasına ve bilgisayar masasına gitmek için kullanacağı alanlar (koridor) ile kitaplığa gitmek için kullanacağı alanlardır. Bu alanlar, belirgin bir biçimde biri diğerinden ayrılmalı, yeteri genişlikte ve rahatlıkla ulaşılabilir olmalıdır. Öğrenci aynı zamanda bir ders boyunca bir alandan diğer alana rahatlıkla geçebilmelidir.
- Öğrencinin Öğretmeni Kolayca Görebildiğinden Emin Olmak: Öğretmenin sınıf içinde öğrenciye etkili bir biçimde rehberlik etmesi, sınıf içi yönetim becerisi ile ilintilidir. Öğretmenin sınıfı yönetme başarısı aynı anda bütün öğrencilerini görme yeterliliğine bağlıdır. Bunun için, öğretimsel alanlar, öğretmen masası ile öğrenci masaları ve bütün öğrencilerin çalıştıkları alanlar arasında açık görme hattı olmalıdır.
- Öğretim Araç Gerecinin Kullanımı ve Öğrenci Gereçlerinin Hemen Ulaşılabilir Olmasını Sağlamak: Öğretim araç gereçlerine yalnızca zaman kaybetmeden ulaşmak değil, aynı zamanda sınıf düzenini bozmadan ve dikkati dağıtmadan ulaşmak önemlidir.
- Öğrencilerin sınıf bütün sunumlarını ve oyunlarını kolaylıkla görebildiğine emin olmak.

Oturma Düzeni: Öğrencilerin fiziksel değişkenleri (boy, cinsiyet vb), algılama ve ilgi seviyeleri, sosyal çevreleri, ekonomik durumları ve davranış tarzları birbirlerinden farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların bir kısmı öğrencilerin sınıf içindeki yerlerinin belirlenmesinde öğretmene ipucu sağlayabilir (Haigh, 1990'dan akt. Başar, 1999 s. 35).

Arkadaş gruplarının bir arada oturması, onları derste istenmeyen davranışlara itebilir. Farklı yaşama biçiminde olan öğrencilerin de yan yana, grup halinde oturmaları

engellenmelidir. Başarısı düşük veya sözel-fiziksel eyleme yatkın öğrenciler, öne oturtulabilir (Grubaugh and Houston, 1990'dan akt. Başar, 1999, s. 35).

Öğretmen işlediği konuya, kullandığı yöntem ve tekniğe göre oturma düzeninde değişikliklere açık olmalı ve gerektiğinde bu değişiklikleri yapmalıdır.

Fiziksel olarak sınıf düzenlemesi için öneriler: Sınıfın fiziksel düzeni öğretmen ve öğrencinin rahat hareket edebileceği ve eğitim faaliyetlerinin rahatça uygulanabileceği şekilde düzenlenmelidir. Örneğin; tahtanın etrafında dikkat dağıtacak nesnelere olmamalı Sınıf kitaplığının kapakları kilitli olamamalıdır. Öğrenci istediği zaman istediği kitaba ulaşabilmelidir. Kitaplarda sıklıkla kullanılacak kitaplar bulundurulmalıdır. Sınıf düzeni öğrencilerin tahtayı ve diğer düzenlemeleri görmelerini engelleyecek biçimde olmamalıdır. Sınıf düzeni ve oturma düzeni öğretim etkinliğinin amacına ulaşmasında etkilidir.

Bir sınıfın fiziksel düzeni, öğretmenin öğretim etkinliklerini rahat bir biçimde yürütmesinde ve öğrencinin derse etkin olarak katılımında önemli rol oynamaktadır Sınıfın fiziksel yapısının düzensiz, iç karartıcı, havasız, gürültülü, sınıf dışı olumsuz uyarılara açık olması, öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler (Celep, 2004, s.31).

Öğretmen sınıfı düzenleme konusunda karar verirken şu dört temel ilkeyi izlemelidir (Evertson, Emmer ve Worsham, 2000'den akt. Çelik, 2005)

1. Çok fazla dolaşımın olacağı serbest dolaşım alanlarını belirlemek.
2. Öğrenciler öğretmenler tarafından kolayca görülebildiklerinden emin olmalıdır.
3. Sık kullanılan öğretim materyallerini korumak ve öğrencinin öğretim materyallerine kolayca ulaşmasını sağlamak.

4. Sınıftaki öğrencilerin sunuları ve gösterileri kolayca görebildiğinden emin olmak.

Sınıfın fiziksel düzeni, ergonomik olmalıdır. Etkili bir öğrenme için etkili bir çevresel planlama yapılmalıdır.

6. Sosyal Çevre: Birey içinde bulunduğu toplumun değerleri ile birlikte büyür. Bu değerler birey için önemlidir ve bireyin davranışları üzerinde önemli etkiye sahiptir. Sınıfta oluşabilecek problemleri çözerken öğrencilerin bulunduğu sosyal çevre ve değerleri iyi analiz edilmelidir. Öğrencilerin sosyal çevresini analiz eden öğretmenler öğrenci üzerinde daha etkili olur ve sorunları daha rahat aşabilirler. Ayrıca sosyal çevreyle uyum, okul aile arasındaki işbirliği, sınıfın fiziki koşulu ve sınıfta yaratılan atmosfer de sınıf yönetimini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Öğretmen sınıf içinde disiplini, bilgisiyle, öğrenciye sevgi göstermesiyle ve ona saygı duymasıyla kurmalıdır (Erden, 2001, s. 45).

Öğretmenin, çevrede karşılaşılan bazı olumsuz davranışların sınıf ortamına girmesini önleyebilmesi için çevreyi tanınması, ekonomik, sosyal, kültürel geçmişini ve kaynaklarını çok iyi bilmesi gerekir. Öğrencilerin içerisinde yaşadıkları çevre, davranışlar üzerinde büyük etkiye sahiptir. Bazen çevreyi değiştirmeden davranışları değiştiremezsiniz (Apuhan, 2002).

7. İletişim: Genel bir tabirle kaynak tarafından bir mesajın karşı tarafa (alıcıya) iletilmesi olarak nitelendirebileceğimiz iletişimle ilgili literatürdeki bazı tanımları şöyledir;

İletişim emir cümlelerinin, düşüncelerin, açıklamaların, isteklerin bireyden bireye ve gruptan gruba aktarılması, bireyler arası bir etkileşim sürecidir (Aydın, 1994).

Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirim, haberleşme, iletişim” (Türk Dil Kurumu [tdk]).

İletişim, bireyin birtakım semboller kullanarak karşısındakini etkileme süreci olarak tanımlanabilir (Dökmen, 1989).

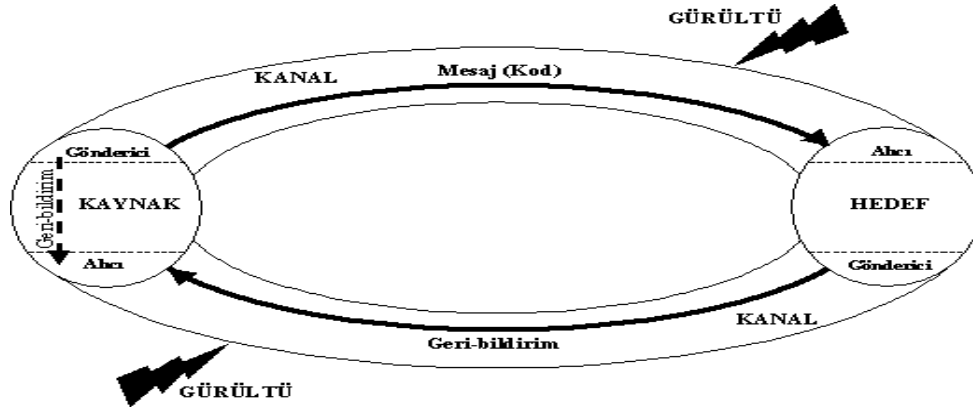
İletişim tanımlarından yola çıkarak; iletişimin dört temel unsurdan oluştuğunu söyleyebiliriz. Bunlar:

Kaynak (Verici): Başkasına iletip onunla paylaşacağı bir duygu, düşünce, izlenim ya da tasarımı olan birey, topluluk ya da toplumdur.

Mesaj (İleti): Kaynağın, alıcıya iletip onunla paylaşmak istediği duygu, düşünce, izlenim ya da tasarımıdır.

Kanal: İletiyi alıcıya iletme yoludur

Alıcı (Hedef): Kaynağın, duygu düşünce izlenim ya da tasarımlarını paylaşmak istediği birey, toplum veya topluluktur.



Şekil 2. İletişim Modeli.(Akkurt, 2001)

Öğretmenin öğrencileriyle oluşturduğu iletişim ortamı hem bireyselleştirme süreci açısından hem de bağımsız düşünme alışkanlığı geliştirme açısından çok önemlidir. Bireyin özellikle öğretmeniyle girdiği iletişim bireyin benlik bilincinin oluşumuna önemli ölçüde etki eder (Demirbolat, 1999). Sınıf yönetiminde başarılı olabilmenin şartlarından biride bu sistemin içinde bulunan kişilerle etkili iletişim kurabilmektir. Öğrencilerle etkili ve verimli bir iletişim kurmak isteyen bir öğretmen öğrencilerini iyi tanımalı, iletişim kurarken gereken sevgi ve saygıyı hissettirmelidir. Etkili ve verimli iletişimlerin kurulduğu sınıf ortamlarında sınıf içi yaşantıların daha iyi yöneltildiği söylenebilir. Bununla birlikte sınıf içinde yaşanan bazı disiplin sorunları da iletişim eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu durum öğretmenlerin sahip olduğu iletişim becerilerinin sınıf yönetimi açısından önemli olduğunun göstergesidir. Öğretmenin öğrencilerle iyi bir iletişim kurması hem akademik başarıyı artırır, hem de öğrencilerde olumlu davranış değişikliklerine neden olur. Öğretmen tarafından öğrencilere

verilen olumlu veya olumsuz mesajlar öğrencilerin benliklerinin oluşmasında etkilidir. Öğretmenin bilgi birikimini öğrencilere aktarması da iletişim sayesinde olmaktadır.

Sınıf İçi Disiplin-Öğrenci Davranışları

Disiplin; ortaya çıkan olumsuz davranışı (istenmeyen davranışı) absorbe etmek için uygulanan yaptırımlar olarak düşünülmemelidir. Bu sadece otoriter gücün daha sakin ve düzenli bir yaşam ortaya koymasına yardımcı olacak dar bir düşüncedir.

Disiplin sistemlerinin amacı toplumsal sistemde (ev, okul, topluluk) yer alan her bireyin kendini gerçekleştirme için duygusal ve toplumsal güvenlik yaratmaksa, kontrolsüz davranışlar kadar aşırı kontrollü davranışlara da ilgili göstermek gerekir. Disiplin sistemlerinin her iki gurubu da ele almadıkça etkin disiplin oluşmaz (Humphreys, 1999'dan akt. Celep, 2008, s. 237).

Disiplin, okul ve sınıf yönetiminin en önemli ögesidir. Sorunlu davranışlar etkin olarak yönetilmediğinde, başarılı bir eğitim yaşantısının ortaya çıkması olanaksızdır. Davranış yönetimi, eğitim yaşamının belirleyicisidir. Bir kısım araştırmacılar sınıf içi disiplinin sağlanmasında üç önemli alanda odaklaşmaktadır.

Bunlardan birincisi öğrencilerin güdülenmesi; ikincisi, etkin ve yeterli denetim; üçüncüsü ise öğretmenlerin etkili öğretim stratejisidir (Lewis, 1994'den akt. Cemaloğlu, 2007).

Kurallar gereksinimlere uygun, amaçlara ulaşmaya yardım edici, adil, düzeyli ve kararlı olarak uygulanırsa sınıf yönetiminde başarı sağlanabilmektedir. Kurallara uyma ise, istenen davranışların önceden anlaşılır bir hale getirilmesi ile mümkündür. Kuralların uygulanmasında öğrenci mantığına seslenmek ve onları inandırmak gereklidir (Başar, 1999).

Okutan'a (2005) göre disiplin problemlerini etkileyen olgular şunlardır:

- Toplumsal değişme
- Bilgi patlaması ve otoriteye saygının yok olması

- Şiddetin medyatikleşmesi
- Aile yapısının değişmesi
- Bilgi yetersizliği(öğretmenlerin problemlerle nasıl baş edebileceği konusunda sınırlılıklarının bulunması)

Disiplini etkileyen olguları sadece bunlarla sınırlı tutulmamalı; öğrenci, öğretmen ve fiziksel etkenlere bağlı olgular da (öğrencilerin bireysel farklılıkları, sınıf yerleşim düzeni, öğretmenin iletişimdeki etkililiği vb.) göz önünde bulundurulmalıdır.

Bütün toplumsal olaylarda olduğu gibi disiplin anlayışı da değişmektedir. Bu değişim sonucu farklı disiplin çeşitleri ortaya çıkmıştır.

Önleyici Disiplin: Disiplin problemlerini çıkmadan önlemeye yönelik disiplin çeşididir. Çünkü bir disiplin problemi çıktıktan sonra önlemek, çıkmadan önlemekten daha zordur. Disiplinle ilgili bir sorun çıkmadan önlenmesinde öğretmene önemli görevler düşmektedir. Bunlardan en önemlisi öğretim yöntem ve tekniklerinde çağdaş gelişmeleri takip etmek ve uygulamaktır. İki problemlili öğrenciyi yan yana oturtmamak, sıra veya sınıflarını ayırmak önleyici disipline örnek olarak gösterilebilir. Önleyici disiplinde ödül ve cezalar açık olarak tanımlanmıştır. Öğrenci yaptığı şeylerin karşılığını göreceği konusunda bilinçlidir.

Düzeltilici Disiplin: Önleyici tedbirler alındığı halde yine disiplin problemleri ortaya çıkmışsa, bu problemlerin bir daha ortaya çıkmamasını sağlamaya yönelik tedbirler almak düzeltilici disiplin olarak adlandırılır. Arkadaşıyla kavga yapan bir öğrenciye bu davranışın yanlış olduğunu hatırlatmak, uyarmak, özür dilemesini sağlamak eğer tekrar yaparsa cezalandırmak bu disiplin çeşidine örnek olarak gösterilebilir (İlgar, 2005)

Destekleyici Disiplin: Bu disiplin yöntemiyle, kendilerine hâkim olma duygusu kazandırılarak ve derslere olan ilgilerin artmasına çalışılarak öğrenciler desteklenir. Bu öğrenciler için bir tür motivasyon ve kendilerine güven tazelemedir (Esen, 2006, s. 35). Destekleyici disiplin anlayışında öğretmenler, öğrencileri dinler ve sıkıntılarını anlatmalarını

için onları cesaretlendirirler. Öğrencileri yargılamazlar. Öğretmenler ceza değil ödüllendirme yöntemini kullanırlar.

Disiplin Modelleri

Formal manada eğitim belli bir program dâhilinde yürütülen etkinlikler bütünüdür. İstenmeyen öğrenci davranışları, etkinliklerin amacına ulaşmasını engellemekle birlikte zaman kaybına da neden olmaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol etmek için zaman içerisinde çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Bu görüşlerdeki eksikliklerin giderilmesi veya bu görüşlere katılmayan eğitimciler tarafından farklı görüşlerin ortaya konması sonucunda çeşitli disiplin modelleri ortaya çıkmıştır. Bu modeller öğrenci ve öğretmen merkezli olmak üzere iki grupta toplanmaktadır.

Çeşitli araştırmacılar tarafından geliştirilen disiplin modellerinden bazıları şunlardır: Davranışçı Model, Canter Modeli, Glasser Modeli, Dreukurs Modeli, Gordon Modeli ve Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Modeli (SDSY)' dir.

Davranışçı Model (Davranış Değiştirme Modeli): Davranışların çevre tarafından ödül ve ceza yoluyla öğrenildiğini savunan Skinner'in düşüncesi temel alınmıştır. Modelin temel varsayımı; davranışların sonuçlarını, getirilerini veya davranışı izleyen ödüllendirmeleri değiştirerek davranışın kontrol altına alınabileceği ve değiştirilebileceğidir. Kurallara uyan ve istenen performansı gösteren öğrencilere ödüller verilir (Burden, 1995'den akt. Kıran, 2005, s. 249).

Öğretmenler öğrenci davranışlarına tam olarak ödül uygulayabilirler. Pekiştirici durumların uygulanmasından sonra, öğretmenler davranıştaki değişmeyi ölçer ve ödülün etkisinin kontrolü için yöntemi tersine çevirirler. Bu sistem neden-sonuç ilişkisine açıklık getirerek sınıf disiplin çabalarındaki birçok kestirime dayalı işi ortadan kaldırır (Celep, 2004, s.179).

Canter Modeli (Güvengen Disiplin Modeli): Canter modelinin esası, öğrencilerin sorumlu davranışlar sergilemesi gereği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Aile ve toplum için bu şarttır. Öğretmenler, disiplini sağlamak için ilk derste beklenti ve duygularını açıkça belirtmeli, belirlenecek sınıf kurallarını asmalı ve ısrarlı davranmalıdırlar (Pala, 2005).

Glasser Modeli (Gerçeklik Terapisi Modeli): Glasser, 1985 öncesi ve sonrası olmak üzere iki disiplin modeli ortaya atmıştır. 1985 öncesi modelde, sınıf kuralları, davranışlar ve disiplin konularıyla ilgili toplantıların etkili olacağını savunmaktaydı. Glasser, 1985 sonrası modelinde kalite konusunda yoğunlaşmaktadır. Yapılması gereken, öğretimi iyileştirmektir (Pala, 2005, s.176). Çocuklara kendi davranışlarını yargılama ve kendilerini değiştirme fırsatı verildiğinde, sorumlu davranmayı öğrenirler (Celep, 2004).

Dreukurs Modeli (Ussal Sonuçlar Modeli): Bu model Rudolf Dreikurs tarafından geliştirilmiştir. Bu modelin amacı; öğrencide öz disiplini geliştirmektir. Öğrenciye kendi davranışlarından kendisinin sorumlu olduğunun öğretilmesi modelin özünü oluşturur. Bu kurama göre, çocuklara insan haklarına ve bütün insanların değerlerine önem vermeleri öğretilmelidir (Celep, 2004)

Gordon Modeli (Öğretmen Etkililiği Eğitimi Modeli): Bu modelde, önce sınıftaki problemin kaynağı tespit edilmelidir. Bağırarak, çığlık atmak ve cezalandırmak işe yaramaz uygulamalardır. Bunların yerine öğretmenler öğrencilerin kendi sorumluluklarını kabullenmelerini ve kendilerini disipline etmelerini sağlamada ısrar etmelidirler. Öğretmenler bir problem karşısında “Bu kimin problemidir?” sorusunu sormalıdır. Problemin kaynağı öğrenci ise öğretmen öğrenciyi bir danışman olarak aktif dinlemelidir (İlgar, 2007)

Ginott Modeli: Öğretmen, öğrencilerinde görmek istediği davranışlar için öncelikle kendisi iyi bir model olmalıdır. Ginott, öğrenci istenmeyen bir davranış sergilediğinde öğrencilere kesinlikle “aptal”, “tembel” gibi kelimeler kullanmak yerine, doğrudan davranış

üzerinde yoğunlaşarak durumla ilgili “ben mesajları” (ben hayal kırıklığına uğradım gibi) göndermelidir (Pala, 2005, s. 174).

Jones Modeli: Jones’ın disiplin modelinin temel kaynağı, öğrencilere kendilerini kontrol etme yönünde destek sağlamaktır. Jones, tipik bir sınıfta öğretmenlerin, öğretim zamanının yaklaşık % 50’sini, görevi yapmayan veya diğer öğrencileri rahatsız eden öğrencilerle uğraşarak geçirdiklerini ileri sürmektedir. Öğretmen, sistematik olarak vücut dilini etkili kullanarak, öğrenciyi cesaretlendirerek ve bireysel yardım sunarak zaman kaybını önleyebilir. (Pala, 2005, s. 175)

Kounin Modeli: Kounin, öğretmenin sınıfta hatalı bir davranışta bulunan öğrencinin davranışını düzelttiğinde bu durum o öğrencinin yakınındaki diğer öğrencileri de etkilediğini bulmuştur ve buna dalga etkisi demiştir. (Burden, 1995’den akt. Çelik, 2005, s. 248). Kounin’e göre uygun sınıf aktivitelerini ve konularını planlayan, zaman ve mekân paylaşımıyla ilgili akıllıca kararlar veren ve öğretme stratejileriyle ilgili yeterli birikimi olan öğretmen öğrenci desteğini kazanacak ve disiplin problemlerini en aza indirecektir (Yalçınkaya, Küçükkaragöz 2006, s. 111).

Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Modeli (SDSY): Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi (SDSY) Modeli, insancıl psikolog Abraham Maslow ve Mortimer Adler, bilişsel gelişimci E.Erikson, R. Havighurst, Lawrence Kohlberg ve Jean Piaget’in düşüncelerinden doğmuştur. SDSY, ayrıca Dreikurs, Nelson ve Glasser’in düşüncelerini de içerir (Celep, 2004, s. 246).

SDSY, çocuğun çeşitli gelişim aşamalarından geçtiği ilkesine dayandırılmıştır. Bu gelişim aşamalarını, çocuğun sergilediği davranışları, tavırları, bilişsel yeterlikleri, fiziksel özellikleri belirlemektedir. Çocukların büyümelerini, sağlıklı birer yetişkin olmalarını sağlamak için yetişkinler her çocuğa koşulsuz sevgi, güvenlik ve ait olma duygularını sağlamalıdır (Queen, Blackweldet, Mallen, 1997’den akt. Celep, 2004, s. 247).

Sınıf Yönetim Tarzları

Öğrenciler, öğretmenin verdiği bilgiden çok, veriş tarzı ve davranışları ile düşünsel tutumu ve tepkilerinden etkilenmektedirler (Küçükahmet, 2002). Öğretmenlerin sınıf yönetim biçimleri ya da tarzları, bir öğretmenin sınıfta ilişki ve öğrenme etkinliğine ilişkin düzenlemelerine ilişkin tutarlı olarak sergiledikleri ortak davranışları yansıtmaya düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Hesapçioğlu, 1994).

Öğretmenlerin yönetim biçimleri, yönetim bilimleri alanında yapılan liderlik araştırmalarına dayalı olarak farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Liderlik Dizini Kuramına göre eğitim yönetimi alanında öğretmenlerin yönetim biçimleri çoğunlukla otokratik, demokratik ve ilgisiz yönetim olarak öne çıkmaktadır (Kaya, 2008).

Bu çalışmada Kris'in (1997) yapmış olduğu dördü sınıflandırma kullanılmıştır. Bu sınıflandırmada öğretmenler “otoriter, takdir edilen, başıboş ve aldırılmaz” sınıf yönetimi tarzlarından birine sahiptir.

Sınıf Yönetimi Profilleri

Sınıf yönetimi ile olumlu sınıf ortamı yaratma öğretme-öğrenme sürecinin ilk ve en önemli adımıdır. Bu nedenle öğretmenlerin bu becerileri yerinde ve zamanında kullanmaları oldukça önemlidir (Erden, 2001).

Öğretmen sınıf içerisinde gerçekleşen eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenleyicisi durumunda olup farklı sınıf yönetimi profilleri uygulamaktadır. Kris'e göre öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetimi profilleri otoriter, takdir edilen, başıboş ve aldırılmaz sınıf yönetimi profilleri olmak üzere dört temel başlık altında tanıtılmaktadır (Ekici, 2012).

Otoriter sınıf yönetimi profili: Otoriter sınıf yönetimi profilinde öğretmen öğrenci üzerindeki kontrol ve sınırlamalarıyla dikkat çekmektedir. Genel olarak otoriter sınıf yönetimi profili uygulanan sınıfın özellikleri şunlardır: (Kris, 1996; Hepburn, 1983; Moore, 1989' dan akt. Ekici, 2012)

- Öğrencilere sık sık sıralarında düzenli oturmaları yönünde uyarılar yapılır. Sıralar, masalar genelde düzgündür. 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.
- Öğrenciler, öğretmenin sözünü kesmemeleri, tartışmalara teşvik etmemeleri, öğrenmek veya iletişim becerileriyle ilgili pratik yapma şanslarının olmadığını bilmeleri gereklidir.

- 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. Öğrencilerin uyarıları ve kuralları takip etmeleri ve nedenini sormamaya çalışmaları gereklidir.

- Olağanüstü durumlarda, öğrencilerin dikkatli olmaları gerektiğiyle ilgili olarak işaretler/ uyarılar verilmez.

- Öğrencilere çok nadir olarak ödül/ motivasyon verilir.
- Arazi gezileri gibi öğrenme aktiviteleri düzenlemek için hiç çaba gösterilmez. Çünkü bu tür faaliyetlerin sadece öğrencilerin öğrenmelerden uzaklaşmalarına neden olacağı düşünülmektedir.

- Öğrencilerin gerekli tüm bilgileri sadece öğretmenden ve dersi dinleyerek öğrenecekleri düşünülmektedir.

- Bu sınıftaki öğrenciler derse katılma isteği duymasalar bile yapılan aktivitelere gönüllü olarak katılmak zorunda olduklarını bilirler. Öğrencilere sadece neyi ne zaman yapmaları gerektiği söylenir.

Otoriter sınıf yönetimi profiline sahip öğretmen sınıf adına tüm kararları kendi verir. Öğrencilerin düşüncelerini yeteri kadar önemsenmez ve öğrencilere sınıfla ilgili kararlarda

söz hakkı verilmez. Öğrenciler, otoriter sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenler hakkında genelde olumsuz bir kaniya sahiptirler. Kendilerine fırsat verilmediklerini düşünürler.

Takdir edilen sınıf yönetimi profili: Takdir edilen sınıf yönetimi profilinde öğretmenin öğrenci üzerinde bazı mantıklı/ nedenlere dayalı kontrolleri ve sınırlılıkları yer alır. Fakat öğrenciyi bağımsız olarak kendiliğinden cesaretlendirir. Genel olarak takdir edilen sınıf yönetimi profili uygulanan sınıfın özellikleri şunlardır: (Kris, 1996'dan akt. Ekici, 2012)

- Sık sık kuralların arkasındaki nedenler açıklanır. Eğer bir öğrenci düzeni bozarsa, kibarca uyarılır, fakat kesinlikle azarlanmaz. Ciddi olarak düşünülmesi gereken durumlardan sonra disiplin kuralları uygulanır.
- Sözel iletişime ve kritik eleştirilere açık bir sınıf ortamı vardır. Öğrenciler bir öneri ve soruları olduğunda tartışmaya girebileceklerini bilirler.
- Öğrencilere karşı sıcak, verimli ve anlayışlı davranışlar gösterilir.
- Faaliyetlere yönlendirme yoğunudur ve yerinde ödülleri verilir. Sık sık ödevlere öneriler yazılır ve öğrenciyeye pozitif etki yapabilecek notlar verilir. Öğrencilere proje ve diğer çalışmalar için rehberlik yapılır.

Başboş sınıf yönetimi profili: Öğretmenin öğrencilerden çok az talepleri vardır ve öğrencileri kontrol etmeye yönelik çok az davranışlar gösterirler. Öğretmen öğrencilerin tepkilerini ve hareketlerini kabullenir ve sadece izleyici olmayı tercih ederler. Genel olarak başı boş sınıf yönetimi profili uygulanan sınıfın özellikleri şunlardır: (Kris, 1996, Moore, 1989, Woolfolk ve Nicolich, 1980'den akt. Ekici,2012)

- Öğrencilerin hisleri ve duyguları asla incitilmez ve öğrencilere çok zor hayır denilir. Bu yüzden öğrenciler kırılmaz veya kurallar zorla uygulamaya konulmaz. Eğer bir öğrenci sınıf düzenini bozarsa, öğrencinin bu davranışı yeterince dikkat etmediğinden dolayı yapmış olabileceği kabul edilir.

- Bir öğrenci dersi böldüğünde, öğrencinin mantıklı olarak bir şeyleri eklemek istediği düşünülür.

- Öğretmen sürekli disiplin uygulayamaz.
- Öğretmenler öğrencileriyle çok kaynaşırlar ve gerçekten onlara çok değer verirler. Sınıfın kontrolünü sağlamak yerine öğrencilerinin iyi duygulara sahip olmalarına dikkat ederler. Bazı zamanlarda sınıf içi kararlar alırken akademik bilgileri yerine öğrencilerin duygularına önem verirler.

- Öğretmenler, öğrenci ile arkadaş olmak isterler. Sınıf dışında bile öğrencilerle iletişim kurarak onları cesaretlendirirler.

- Bu sınıf yönetimi profilinin gösterildiği sınıflarda oldukça izin verici bir uygulama olduğundan dolayı, öğrencilerin sosyal açıdan kabul edilebilir davranışları öğrenmeleri oldukça zordur. Öğrenciler istediklerinde her şeyi elde edebileceklerini düşünürler.

- Öğrenciler çoğu zaman yeterli motivasyona sahip değildirler.

Öğrenciler bu öğretmen profiline sahip öğretmenleri çok severler. Sınıfa karşı hiçbir zaman sert değildir. Fakat bazı zamanlarda sınıftaki bazı şeyler kontrolden çıktığından dolayı, tam olarak anlatılanlar öğrenilmekte zorlanılır.

Aldırmaz sınıf yönetimi profili: Aldırmaz sınıf yönetimi profilinde öğretmen sınıfa pek katılmaz ve öğrencilere karşı çok duyarsızdır. Öğrencilerden çok az isteği talebi vardır. Genel olarak başı boş sınıf yönetimi profili uygulanan sınıfın özellikleri şunlardır: (Kris, 1996'dan akt. Ekici, 2012)

- Öğretmen öğrenci üzerinde hiçbir konuda baskı kurmak istemez. Bu nedenle sık sık sınıf içi çalışmaların ve hazırlıkların değersiz olduğunu düşünürler. Aynı şekilde arazi gezileri ve özel projelerin merakı/ soruları bitireceğini belirtirler.

- Öğretmenler ders malzemeleri hazırlamak için zamanlarını kullanmak istemezler. Bazı zamanlarda, bu öğretmenler hazırladıkları bir materyali yıllarca kullanırlar. Her yıl aynı ders planını kullanırlar, hiç sıkılmaz ve hiç yenilemezler. Onlar için, her gün, her ders saati ve her öğrenci birbirinin aynıdır.

- Öğretmenler, sınıf disiplini ve öğrencilere güven sağlama yeteneğinden yoksundurlar. Ayrıca disiplin konusunda sınıftan çok az isteği vardır.

- Öğretmen sadece zaman öldürecek, ders süresini dolduracak davranışlar gösterir. Bu soğuk/ ilgisiz ve her öğrencinin başının çaresine baktığı bir ortamda, öğrenciler çok az öğrenme fırsatlarına sahiptirler.

- Öğrenciler çok az motivasyona sahiptirler.

- Öğretmenler ders anlatımını ders süresinin ilk 20 dk. içinde yaparlar. Bazen film veya slayt gösterisi yaparlar. Bunu, zaman geçirmek amacıyla yaparlar, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak amacıyla değil.

- Dersten sonra eğer biraz zaman kalırsa (genellikle dersin en az son 15 dakikası kalır) öğrenciler sessizce konuşmaları ve çalışmalarını için serbest bırakılır. Bu öğretmenden sıkılmadıkları sürece/ öğretmeni rahatsız etmedikleri sürece bu öğretmen öğrencilerin neler yaptıklarıyla ilgilenmez. Öğretmen öğrencilere karşı ilgisiz olduğundan dolayı, öğrenciler kendi eğitimlerinden sorumludurlar.

Öğretmen sınıf kontrol etmekte zorlanır. Öğrenciler derse karşı ilgisizdirler. Çoğu zaman araç-gereç getirmezler.

Demokrasi

Demokrasinin anlamı toplumların değer yargıları, yaşam tarzları, anlayışları vb. faktörlerin değişikliklerinden dolayı farklı farklı yorumlanmakta buda farklı demokrasi tanımlarının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bununla birlikte asgari müştereklerde birleşerek yapılan tanımlar dünyada daha çok benimsenmiştir. Toplumlar bu asgari

müştereklere eklemeler yaparak kendi demokrasi tanımlarını ortaya koymuşlardır. Demokrasi, toplumdan topluma, kültürden kültüre farklı çerçevelerde tanımlanabilmekte ve sonuçta da demokrasiyle ilgili çok çeşitli sayılabilecek tanımlar ve yorumlar ortaya çıkabilmektedir. Belki de demokrasinin her zaman ve her yerde geçerli olan, tam ve değişmeyen bir tanımını yapmak olanaksızdır (Demir, 2010, s.22). Genel anlamda vatandaşın eşit hak ve özgürlüklere sahip olması ve bir yönetim biçimi olarak algılanan demokrasinin sözlük anlamı; “halkın egemenliğine dayanan yönetim şeklidir” (Hotaman, 2010). Demokrasi genel olarak bir yönetim biçimi şeklinde algılansa da bu çok dar ve sınırlandırılmış bir algıdır. Demokrasi bir yaşam tarzıdır ve hayatımızın her alanında etkilidir. Dünyada birçok ülke demokrasiyle yönetilmesine rağmen birçok değişik uygulamayla karşılaşmaktayız. Bu da toplumların demokrasiye değişik anlamlar yüklediklerinin göstergesidir. Bütün bu farklı uygulamalara rağmen demokrasinin ortak ilkeleri zamanla kendiliğinden ortaya çıkmıştır.

Demokrasi yalnızca hukuksal yönden bir yapılanma biçimi değil, genelde bir yaşam biçimi olarak algılanmalıdır ve nasıl tanımlanırsa tanımlansın her şeyden önce insan haklarını güvenceye alan bir özgürlükler rejimidir. İnsana saygı ve eşit muamele anlayışı üzerinde esas anlamını bulmaktadır (Çamkerten, 2001, s. 17). Yönetim biçimi olarak demokrasi; “siyasal gücün, halkın egemenliğine dayalı olarak kullanılması” anlamına gelmekte, toplumsal yaşam açısından bakıldığında ise, “bir yaşam felsefesi ve bir yaşam biçimi” olarak görülmektedir. İki anlamıyla da demokrasi, demokratik bir eğitimle bireylere kazandırılabilir (Hotaman, 2010).

Demokrasi, özü itibarıyla her bireyin eşitliğini, eşit katılımını, seçim yapmayı, muhalefet kültürünü, eleştiriyi, hoşgörüyü, tartışmayı, azınlığın yok sayılmamasını, hukuku, itiraz hakkını vb. temel alır (Demir, 2010, s. 26). Bir toplumda demokrasinin yaşaması için o toplumda demokrasi kültürünün var olması, başka bir deyişle bireylerin demokrasiyi yaşam biçimi haline getirmiş olması gerekir. Demokrasi ancak demokrasiyi davranış biçimi olarak

özümsemiş ve demokrasi ilkelerini geliştirerek yaşama uygulayabilmiş insanlardan oluşan toplumlarda yaşar ve gelişir (Karatekin, Merey ve Kuş, 2013, s. 563).

Demokrasinin Tarihsel Gelişimi

Demokrasiyi daha iyi anlayabilmek için demokrasi kavramının 2000 yılı aşan geçmişine bakmak gerekir. Demokrasi kavramının yaklaşık iki bin beş yüzyıllık uzun bir geçmişi olmasına rağmen, demokrasinin tarihi oldukça inişli çıkışlı olmuştur (Erdoğan, 2001, s. 193). Demokrasinin ilk olarak Eski Yunan'daki şehir devletlerinde uygulandığını söylemek mümkündür. Atina demokrasisi olarak da anılan bu sistem, doğrudan demokrasiye benzer bir örnek teşkil etmiştir. Bu şehir devletlerinde toplumu ilgilendiren kararlar Agora'larda her bireyin katılımıyla yapılan toplantılar da alınır (Yeşil, 2002). Bu toplantılara demos denilen tam yurttaşlık haklarına sahip kişiler katılırdı. Tam yurttaş denilince, sadece yetişkin erkek nüfusunun küçük bir kısmı anlaşılıyordu. Bunları da özellikle eli silah tutan, vergi ödeyen ve uzun süreden beri yerleşik olan erkekler oluşturuyordu (Schmidt, 2002, s. 17).

Roma Uygarlığı da en az Yunan Uygarlığı kadar tarihte derin izler bırakmıştır. Roma Uygarlığı'ndaki devlet hukuk sistemi, bugünkü Batı uygarlığının temelini oluşturan Yunan Felsefesinin ve özgür insan anlayışının izlerini taşımaktadır. Roma İmparatorluğu'nda demokrasi anlamında en kayda değer dönem M.Ö. 6. Yüzyılın sonlarında monarşinin kaldırılmasından itibaren beş yüz yıllık bir dönemdir. Pek çok ülkenin kanunlarına ve hukuk bilimine öncülük eden medeni hukuk ve ceza hukuku sistemlerinin ilkeleri bu dönemin eseridir (Yeşil, 2002).

Orta Çağ'da Batı demokrasisinin gelişme sürecindeki en büyük olay, İngiltere'de kralın yetkilerini din adamları ve halk adına sınırlayan Magna Carta Libertatum'un 1215'te ilan edilmesidir. Bu fermanın demokrasiye en önemli katkısı halkın kanunlara uyması gerektiğidir (Büyükkaragöz, 1990). Orta Çağ'ın sonlarına doğru burjuvazinin bir sınıf olarak yükselmesi, demokrasinin gelişmesinde önemli olmuştur. Burjuvazi sınıfı, aristokratlara karşı

demokratik değerlerin savunuculuğunu üstlenmiştir. 1879 Fransız Devrimi'nin gerçekleştiği 18. y.y. dönüm noktası olmuş ve burjuvazi, aristokrasiye karşı kesin bir zafer kazanmıştır (Tanilli, 2001). Yeni Çağ kapatan, 1789 Fransız İhtilali demokrasi tarihinin en önemli dönüm noktalarından biridir. Fransız İhtilali ile insan hakları, eşitlik, özgürlük ve insana saygı kavramları dünya gündeminde daha da önemli hale gelmiştir.

Genel olarak bakıldığında, dünya tarihinde üç devrim, demokrasi açısından ayrı bir öneme sahip olduğu görülür. Bunlar; 1640'dan 1688'e kadar devam eden İngiltere'deki devrim, 1776'dan 1791'e kadar devam eden ABD'deki devrim ve 1789'dan günümüze kadar devam eden Fransa'daki devrimdir (Yeşil, 2002, s. 16).

Eski Yunan devletlerinde basit bir yönetim tarzı olarak ortaya çıkan demokrasi günümüzde hem yönetim hem de yaşam tarzı olarak benimsenen bir kavram olarak yaşamımızda yer almaktadır. Demokrasinin gelişimini tamamladığını söylemek demokrasinin ruhuna aykırıdır. Çünkü demokrasi sürekli olarak yeni gelişmelere açık olmalıdır.

Demokrasinin Özellikleri

Bir ülkede yaşayan insanların yaşam biçimleri, o ülkenin demokrasi özelliklerini yansıtır. Ancak, “yurttaş katılımı, eşitlik, politik hoşgörü, azınlık haklarının korunması, sorumluluk, açıklık, düzenli, özgür ve adil seçimler, ekonomik özgürlük, insan hakları, hukukun üstünlüğü” gibi temel özellikler, demokrasinin vazgeçilmezlerindedir (Gözütok, 2004). Demokrasinin dayandığı hoşgörü ilkesi, çoğunluğun azınlığı ezmemesi, azınlığında çoğunluğun yerine geçmemesini gerektirir (Karakütük, 2001).

Demokratik bir rejim için gerekli olan değerler aynı zamanda demokrasinin özelliklerini de oluştururlar (Yeşil, 2002, s. 8). Demokrasi bir kültür, yani bir yaşam biçimidir. Düşünce özgürlüğü ile söz özgürlüğü kadar, beslenme özgürlüğü, barınma özgürlüğü, öğrenim özgürlüğü, çalışma özgürlüğü, sağlığını koruma özgürlüğü de demokratik yaşamın olmazsa olmaz özellikleridir (Fuat, 2000, s. 112). Aklın egemenliği, eşitlik, özgürlük,

adalet, insana saygı ilkelerini temel değerler olarak kabul eden demokrasi, bireysel, sosyal ve politik yaşamda bu ilkelere uygunluğu ölçüsünde anlamlı ve değerlidir (Varış, 1994, s. 167).

Demokrasinin üzerine inşa edildiği temel ilkeleri şunlardır: (Tezcan, 1994 akt. Yeşil, 2002 s. 9-10)

- Devlet başlı başına bir amaç değil, beşeri amaçlara ulaşmak için bir araçtır.
- Bütün insanlar, muayyen vazgeçilmez haklara sahiptirler.
- Demokrasi bireysel özgürlüğü korur ve geliştirir.
- İnsanlar, kamu hizmetinden yararlanma bakımından eşittirler.
- Demokrasi, insan aklına inancı esas alır.
- Demokrasi, parti sistemini gerektirir.
- Demokrasi kuvvetler ayrımını gerektirir.
- Modern demokrasi geniş ölçüde temsil edicidir.

Bir yaşam tarzı olarak benimsenen demokrasi; eşitlik, saygı, hoşgörü, özgürlük, insan hakları, düşünme hürriyeti, yönetime katılım, hukuk, çoğulculuk, azınlık haklarının güvence altına alınması, fırsat ve sosyal eşitlik gibi temel değerlere sahiptir. Demokrasinin toplumda hayat bulabilmesi için toplumun tüm bölümlerinde demokratik yaşamın benimsenmesi ve demokratik yaşam kurallarının uygulanması gerekmektedir

Demokrasi ve Eğitim

Demokrasilerde eğitimin özel bir önemi olması gerekmektedir. Çünkü eğitim, sistem ve içerik olarak yalnızca içindeki bireyi etkilemeyip toplumun geleceğini de belirlemektedir. Bundan dolayı, demokrasiyi kavramış ve onu yaşatacak bireylerin yetişmesi için eğitim, büyük önem taşımaktadır (Yeşil, 2002). Demokrasi ancak demokrasiyi davranış biçimi olarak özümsemiş ve demokrasi ilkelerini geliştirerek yaşama uygulayabilmiş insanlardan oluşan toplumlarda yaşar ve gelişir. Eğitim, bireye toplum kültürünü yansıtma fonksiyonunu yerine getirirken diğer tüm değerlerle birlikte demokrasi kültürünü de kazandırır (Karatekin, Kuş,

Merey, 2012). Öğretmen sahip olduğu özellikleriyle öğrencileri etkiler. Öğretmenin öğrenciyi demokratik anlayış, tutum ve idealleri benimsetebilmesi için bu değerleri kendi yaşamının ayrılmaz bir boyutu haline getirmelidir. Öğretmen demokrasiyi yaşam biçimi olarak benimsemeli ve öğrencilere karşı bunu sergileyebilmelidir (Gözütok, 1995).

Demokrasi ve eğitim birbirine kopmaz bağlarla bağlıdır. Birini diğzerinin varlık ve verimlilik koşulu olarak da değerlendirmek mümkündür (Ektem ve Sünbül, 2011).

Gençlerin ailede kazandığı demokratik değerleri geliştiren en önemli unsur aileden sonra okulda öğretmendir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996). Hoşgörü konusunda hassas olan bir öğretmen; farklı inanç ve kanaat sahibine saygı duyar ve onu hoş görür. En önemlisi de fikir ve kanaatlerle onun sahibini birlikte değerlendirir ve insanlara neden hoşgörülü davranmanın gerektiğini kolayca kavrar (Öner, 1990, s. 108-109). Demokrasi ve eğitim arasındaki çift yönlü bir etkileşim vardır. Eğitim demokrasiyi ve temel niteliklerini bireylere benimsetir. Buna karşılıklıta demokrasi her bireyin aynı derecede eğitimden faydalanmasını yani eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlar. Demokrasi eğitimin kalitesinin artmasını sağlarken, eğitimle kazandırılan davranışlar demokrasinin bireyler tarafından daha iyi benimsenmesini sağlar.

Demokrasi Eğitimi

Eğitim, demokrasinin varlığı, benimsenmesi, birey ve toplum-devlet bazında yaşaması için önemli bir koşulken; diğzer taraftan demokrasi, eğitimden beklenen kalitenin artırılması ve yetişen bireylerin kendilerine ve tüm insanlığa faydalı olabilmeleri için yine önemli bir ön koşul olma işlevini yüklenmiştir. Demokrasi ve eğitim arasındaki bu ilişki “demokrasi eğitimi” kavramıyla ifade edilebilir (Yeşil, 2002, s. 43-44).

Demokrasi eğitimin önemi yasalarla da belirlenip güvence altına alınmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu madde 11’de Demokrasi Eğitimi şu şekilde tanımlanmıştır (MEB):

“Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.”

Bireylerde demokrasi kavramının yerleşmesinde sosyal hayatımızda önemli bir yer tutan eğitim kurumlarının önemi büyüktür. Birey, demokratik tutum ve değerleri önce en yakın çevresinde, yani ailesinde tanıyıp benimseyecektir. Demokratik bir aile ortamında yetişip bu değerleri içselleştiren bireyler, bu değerleri daha sonra okulda geliştirecektir (İflazoğlu, Çaydaş, 2004).

Demokratik Eğitim

Demokrasi eğitiminin toplumda yerleşmesi ve demokrasinin niteliklerinin benimsenmesi için eğitimin demokratik ortamda sunulması gerekmektedir. Demokrasiyi, demokratik olmayan bir ortamda kişilere benimsetmeye çalışmak yüzme dersinin teorik olarak verilmesi gibidir. Demokrasi ancak demokratik ortamlarda benimsetilebilir. Demokrasi, kültür ve eğitim arasında da bir yaşam biçimini dile getirmesi ve her üçünün de insan faktörüyle ilgisi bakımından, son derece kuvvetli bir ilişki vardır. Bir ülkede demokratik yaşam alışkanlıkları ancak demokratik bir eğitim sistemi içerisinde gerçekleştirilebilir (Gürşimşek ve Göregenli 2004'den akt. Ektem ve Sünbül, 2011). Demokrasi insanlara teorik bilgilerin ezberletilmesi ile yaşama geçirilecek bir kavram değildir. İnsanların bu kavramı küçük yaşlardan itibaren demokratik bir ortamda özümseyerek öğrenmelidir. Demokrasi eğitiminin kalıcı olabilmesi ve hayatın her alanında uygulamaya konulabilmesi için demokrasi eğitiminin demokratik bir ortamda yapılmasının önemi büyüktür.

Demokratik eğitimin amaçlarından birincisi öğrencinin kendini tanımasıdır. Öğrenci kişilik gelişimi sırasında kendini tanır, bireysel haklar ve özgürlüklerinin neler olduğunu öğrenir, toplumun neresinde olmak istediğine karar verir. Demokratik eğitimin ikinci amacı ise başkalarını tanımaktır. Temelini eşitlik, özgürlük, hak, hukuk gibi değerlerin oluşturduğu demokratik sistemlerde kişi, kendi bireysel hak ve özgürlüklerini öğrenirken mensubu olduğu toplumun tarihî, ekonomik, kültür ve ahlâkî yapısında ötekinin düşüncesine ne kadar önem verildiğini, bu durumdan dolayı ülkede nasıl sorunlar yaşandığını görerek öğrenir (Çalık, 2002'den akt. Ektem ve Sünbül, 2011).

Demokratik eğitim, demokrasinin ilke ve kurallarının, insan hak ve özgürlüklerinin eğitim-öğretim programlarında açık ya da örtük hedeflere dönüştürülüp, öğrenme yaşantıları yoluyla bireylere uygulamalı olarak kazandırıldığı eğitimidir. Demokratik eğitimin hedefi; demokrasinin kuralları ile uygulamalarını derinlemesine bilen yurttaşlar yetiştirmektir (Hotaman, 2010).

Demokratik eğitimin ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (Binbaşıoğlu, 1990'dan akt. İflazoğlu ve Çaydaş, 2004):

- Demokratik eğitimde bireyden hareket etmek esastır. Eğitimde çocuğun ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Demokratik eğitimde herkes aynı haklara sahiptir. Irk, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey vb. ayrımı yoktur. Herkes öğretim kurumundan kendi becerileri doğrultusunda en yüksek yararı sağlamakla yükümlüdür.
- Demokratik ortamda bir fikir başkasına zorla kabul ettirilemez; ancak inandırma, ikna ve akla uygunluk yöntemlerine başvurulur.
- Demokratik eğitimde her birey kendine özgü bir kişilik kabul edilir, ona saygı gösterilir ve bu kişiliğin geliştirilmesine yardım edecek yönde devam edilir.

- Demokrasilerde karar veren toplumun bireyleri ya da onların iradeleri olduğu gibi, demokratik eğitimde de eğitimin yükü, merkezi öğrenciler üzerindedir.

Yönetim biçimi olarak demokrasi; “siyasal gücün, halkın egemenliğine dayalı olarak kullanılması” anlamına gelmekte, toplumsal yaşam açısından bakıldığında ise, “bir yaşam felsefesi ve bir yaşam biçimi” olarak görülmektedir. Her iki anlamıyla da demokrasi, demokratik bir eğitimle bireylere kazandırılabilir (Hotaman,2010).

Dewey’e göre, demokrasi ve eğitim el eledir ve ancak demokratik eğitim, demokratik bir toplum yaratabilir. Bu bağlamda okul, minyatür bir toplum olmalıdır. Çocuklar böyle bir okulda demokratik yaşam tarzının temel ilkelerini edinirler (Gutek, 2001, s. 218).

Demokratik bir eğitim, insanların sınıf, ırk, cinsiyet, düşünce farklılığına göre değil, bireysel kavrama gücüne dayalı olarak düzenlenen eğitimidir (Gökçe, 2005). Demokratik eğitim, “demokratik düzenin” garantisidir. Yetiştirdiği insanlarca korunup geliştirilemeyen rejimler, zaman içinde değişmek zorunda kalırlar (Hotaman, 2010).

Demokratik eğitimde “seçme ve seçilme, eleştirme ve eleştirilme, sorumluluk duygusu, kendine güven duygusu, yardımlaşma duygusu, arkadaşlık, adalet, zihinsel eğitim, toplumsal eğitim, ahlak eğitimi” önemli kavramlardır (Binbaşoğlu, 2000’den akt. Hotaman, 2010).

Dewey’ e göre okul, toplumun küçük bir örneği, çocuğu topluma hazırlayan, ona haklarını nasıl kullanacağını ve sorumluluklarının neler olduğunu öğreten, özel olarak düzenlenmiş toplumsal bir çevredir. Bunun başarılabilmesi için okulun demokratik ilkelere göre düzenlenmesi gerekir (Demir, 2010, s. 25).

Demokratik eğitimin en önemli işlevi, insan zihninde köklü demokrasi düşüncesini geliştirerek, demokrasiyi insanın doğal bir davranış ve düşünce biçimine getirmektir (Gökçe, 2005).

Demokratik eğitimin hedefi; bağımsız, dünyaya bakışında sorgulayıcı ve çözümleyici olan ve yine de demokrasinin kuralları ile uygulamalarını derinlemesine bilen yurttaşlar yetiştirmektir (Karakütük, 2001) Demokratik eğitimin amaçlarından biri, öğrencilerde düşünme ve düşüncelerini özgürce, düzgün, özlü ve başkalarının düşüncelerine saygı duyarak ifade edebilme becerilerini geliştirmektir (Yeşil, 2002). Öğrenciler farklı fikirleri karşılaştırabilmelidir. Çünkü mukayese edilmeyen veriler tek başına gerçekçi bilgiler vermekten uzaktır. Farklı bakış açılarından izlenen bir konuda daha objektif yorumlar yapmak mümkün olabilir (Genç ve Eryaman 2008, s. 97)

Demokrasinin toplumda bir yaşam tarzı olarak benimsenebilmesi için bireylere demokratik bir ortamda demokrasi eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Demokratik bir eğitim ortamında demokrasi eğitimi almayan bireylerin demokrasiyi toplumsal hayatta uygulayabilmeleri zordur. Demokrasi, demokratik bir eğitim-öğretim sürecinden geçen bireylerin yaşadığı bir toplumda hayata geçirilebilir. Demokratik eğitim ayrıca bireylere kendilerini geliştirmeleri için fırsat ve imkân eşitliği de sağlar.

Demokratik Eğitimin Nitelikleri

Demokratik eğitim; amacı, programları ve yöntemleri, demokrasinin dayandığı temel ilkelere göre düzenlenen eğitimidir. Geleneksel eğitim ile demokratik eğitim arasındaki farkların ortaya konulması, demokrasi eğitiminin niteliğinin de daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Stiles ve arkadaşları geleneksel eğitim ile demokratik eğitimi karşılaştırmışlar ve aralarındaki farklılıkları aşağıdaki gibi belirtmişlerdir: (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999'dan akt. Taçman, 2009).

GELENEKSEL EĞİTİM	DEMOKRATİK EĞİTİM
1. Temel bilgi alanları ile ilgili gerçekler ve olgular için çalışır.	1. Demokratik hayat için, tutum ve anlayış geliştirmeye çalışır.
2. Üniversiteye hazırlar.	2. Demokrasi içinde bir hayata hazırlar.

<p>3. Belli bir başlangıç ve sonuç içindeki konuların öğretimini yapar.</p> <p>4. Öğrenmede, olguların hatırlatılması ve kaydedilmesi ile ilgilenir.</p> <p>5. Öğrenme için özet ve aktarmalı yaşantılar sağlar.</p> <p>6. Zihinsel gelişimle ilgili disiplinleri pekiştirir</p> <p>7. Yetişkinlerin istediği doğrultuda alışkanlık geliştirir.</p> <p>8. Yarışmacı bir tutumu esas alır.</p> <p>9. Öğrenmede, öğretmenin yönlendirdiği monoton bir uyum esastır.</p> <p>10. Öğrencilerin, yetişkinlerin, “çok iyi”, “güzel” diye karar verdikleri dersleri almaya zorlar.</p> <p>11. Bütün öğrencilerden ayrı ayrı uyum beklenir, ferdi yetenekler dikkate alınmaz.</p> <p>12. Öğrencilerin ders kitaplarıyla uyuşmayan görüş ve düşünceleri açıklamaları engellenir.</p> <p>13. Yapay güdülenme vardır.</p> <p>14. Gençler yetişkin kültürüne bağlıdır.</p>	<p>3. Fertleri başarılı bir hayat ulaştırmak için konu alanlarını uygulamalı şekilde kullanır.</p> <p>4. Öğrenmede, düşünme ve kalıcı davranış değişiklikleri yaratmayla ilgilenir.</p> <p>5. Öğrenme için toplum hayatında geçerli yaşantılar sağlar.</p> <p>6. Fertlerin çevreleriyle ilişkilerine yönelik deneysel etkileşim sağlar.</p> <p>7. Grup hedeflerine bilinçli katılım ve kendini denetleme alışkanlığı geliştirir.</p> <p>8. İşbirliği içinde birlikte çalışmaya yönelik tutumu esas alır.</p> <p>9. Öğrencilerin kendi gelişim ve öğrenmelerini yönlendirmelerine yarayacak çaba, yetenek ve yaratıcılık esastır.</p> <p>10. Öğrencilerin kendi hedeflerini gerçekleştirmelerini sağlayacak kararları verebilmeleri için rehberlik yapılır.</p> <p>11. Ferdi farklılık ve yeteneklere göre değişik yaşantılar sağlar.</p> <p>12. Öğrenci karar verme, planlama, kendini disipline etme ve değerlendirmeye özendirir.</p> <p>13. İlgi ve isteklere göre güdülenme vardır.</p> <p>14. Gençler yetişkin kültürü yanında kendi kültürlerini meydana getirme çabasındadırlar.</p>
---	---

Demokratik Davranışların Kazandırılması

Bireylere demokratik davranışların kazandırılmasında tek bir kurum ve ya kişiyi sorumlu tutmak demokrasi kavramını çok basite indirgemektir. Çünkü demokrasi hayatın bütün aşamasında yer almalıdır. Bütün davranışlarda olduğu gibi demokratik davranışların kazandırılmasında ve benimsetilmesinde bireyin bulunduğu çevrenin ve eğitim kurumlarının büyük etkisi vardır. Demokratik tutumların kazandırılması sadece eğitim kurumlarından beklenmemelidir. Diğer davranışlarda da olduğu gibi temeli ailede atılmalıdır. Demokrasiyle alakalı edinilen bilgi, beceri ve tutumların davranışa dönüştürülmesinde ve sosyal hayata uyum sağlamada, kişilik gelişiminde eğitim kurumlarının görevi çok büyüktür. 6-14 yaş çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetinden sorumlu ilköğretim okullarında uygulanan ilköğretim programında öğrencilere bilgi, beceri, alışkanlık ve demokratik tutum ve değerleri kazandırma yönünde çok çeşitli etkinlikler gerçekleştirilir (Genç, 2006, s. 44).

Sınıf ortamında, sınıf öğretmenlerinin katılımcı sınıf ortamı oluşturma, eşitlikçi davranışlar sergileme, öğrenci haklarına saygılı olma ve demokratik bir iletişim ortamı oluşturma adına davranışlarda bulunmaları küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin demokrasi kültürünü tanımaları açısından şarttır. Özellikle ilköğretim kademesi öğrencilerin öğretmenlerini model almaları ve kişilik gelişiminde önemli bir dönem olması sebebiyle demokratik davranışlar sergileme adına en önemli dönemdir. Bu dönemde sınıf öğretmenleri öğrencileri için bazen anne-babadan daha dikkatle izlenen, gözlenen ve tekrar edilendir. Bu sebeple yapılacak her davranışın karşısında güçlü alıcıları olan çocukların bulunduğu unutulmamalıdır (Demir, 2010, s. 26).

Bireylerin aileden ve çevreden temellerini aldığı demokratik değerleri bir adım öne götürecek kişi öğretmendir. Bu yüzden öğretmen, demokrasi ve demokratik değerler hakkında yeterli donanıma sahip olmalı ve bu konuda kendini sürekli geliştirmelidir. Öğretmenler, demokratik ilkelere değer verdiğini sadece sözleriyle değil sergiledikleri davranışlarıyla da

göstererek demokratik yaşamın en temel destekleyicisi olmalıdır. Bunun yanında iyi bir öğretmen, öğrencilerinin demokratik kazanımları gerçekleştirebilmeleri için özendirici bir ortam ve uygun fırsatlar hazırlamalıdır (Genç, 2006, s, 44).

Demokratik davranışlar sergilemeyen bir öğretmenin öğrencilerine demokratik tutumları benimsetebilmesi neredeyse olanaksızdır. Bu nedenle özellikle de ilkokul çağındaki öğrenciler için önemli bir rol model olan öğretmenin, demokrasi eğitimi verirken demokratik tutum ve davranışları sergilemesi gerekmektedir. Demokratik ortamların hazırlanmasında ve demokrasi eğitiminde sadece öğretmenlerin değil tüm okul personelinin gerekli hassasiyeti göstermeleri ve demokratik tutum sergilemeleri öğrencilerin demokrasi eğitimi için önemlidir.

Demokratik beceri, tutum ve davranışların bireylere kazandırılmasında en önemli kurum örgün eğitim kurumlarıdır. Demokratik tutum ve davranışları geliştirmek, bireysel ve sosyal ilişkileri uyumlu bir şekilde düzenlemek eğitim kurumlarının görevidir. Şüphesiz burada en büyük sorumluluğu da öğretmenler üstlenmektedir(Genç, 2006, s. 45). Öğretmenlerin demokratik davranışlar sergileme sıklıklarının yüksek olması ve yıldan yıla da bu durumun değişmemesi ya da en azından azalmaması öğrencilerin demokratik davranışları model almaları açısından gereklidir (Demir, 2010, s. 26)

Demokrasi, ancak demokratik bir ortamda pratiği yapılarak öğrenilebilir. Öğretmenler, öğrencilerine karşı hoşgörülü, haklara saygılı, kişiliklere saygılı, tartışmaya açık, yol gösterici, yardımcı tutarlı demokratik davranışlar içine girebilirlerse; bu, kuşkusuz yıllar boyunca ve sayfalar uzunluğunca verilebilecek demokrasi derslerinden daha etkili olacaktır (Gömleksiz, 1988, s. 17).

Öğretmen demokratik yönetimin ve demokratik yaşama biçiminin temelini oluşturan, anlayış, tutum ve idealleri geliştirmede olumlu hizmetler yapmaya en uygun kişidir. Onun böyle bir hizmette bulunabilmesi için demokrasinin temel değerlerinden haberdar olması, bu

değerlerin kendi hayatı üzerinde davranışa dönüştürülmesi gerekmektedir (Büyükkaragöz ve Üre, 1994'den akt. Büyükkaragöz ve Kesici,1996).

Eğitim-öğretim sürecinde, öğrencinin öğretmenlerin tutumlarından, ilgilerinden, değerlerinden yalnızca bilgi düzeyinde değil tutum ve davranış düzeyinde tüm kişiliğiyle etkilendiği görülmektedir. Demokrasi demokrat insanlardan oluşan toplumların rejimi olduğundan, demokrat insanlar da demokrasiyi yaşayan eğitim kurumlarında yetişir (İflazoğlu ve Çaydaş, 2004).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın konuyla ilgili diğer çalışmalarla bir bütünlük içinde incelenebilmesi için konuyla ilgili yurt içinde ve dışında yapılmış bazı çalışmalara yer verilecektir. Yapılan literatür taramasında konuya benzer yapılan Yılmaz'a (2010) ait bir çalışma gözlemlenmiştir. Ancak yurt içinde ve yurt dışında araştırmaya dolaylı olarak yön veren çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaya katkıda bulunan yurtiçindeki ve yurt dışındaki bazı araştırmalar özet halinde belirtilmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karagöz ve Kesici (1996), "Öğretmenlerin Hoşgörü ve Demokratik Tutumları" adlı çalışmalarında; 1994 - 1995 eğitim-öğretim yılının sonunda Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin açmış olduğu "Lisans Tamamlama" programına katılan 393 ilkokul öğretmenine anket uygulaması yapmışlardır. Toplanan verilerin analizi sonucu bayan ve erkek ilkokul öğretmenlerinin hoşgörü ve demokrasi konusundaki sergiledikleri tutumlar arasında bayanlar lehine fark bulunmuştur. Değişik yan alanlarda (Sosyal Bilimler, Türkçe, Matematik) "Lisans Tamamlayan" ilkokul öğretmenlerinin hoşgörü ve demokrasi konusundaki tutumları arasında belirgin bir fark bulunamamıştır. Farklı yerlerde (il-ilçe, kasaba-köy) görev yapan ilkokul öğretmenlerinin hoşgörü ve demokrasi konusundaki tutumları arasındaki fark il ve ilçe de çalışan öğretmenlerin lehine bulunmuştur. İlkokul öğretmenlerinin tamamına yakını

"Hoşgörülü toplumlar demokratik tutum, düşünce ve anlayışları çabuk benimserler" görüşüne katılmaktadırlar. Ayrıca bu görüşe cinsiyet bakımından bayan ilkököl öğretmenleri erkek ilkököl öğretmenlerine oranla daha lehte bir tutum sergilemişlerdir. İlkököl öğretmenlerinin çoğunluğu "Demokrasinin uygulandığı toplumlarda hoşgörü, yardımlaşma ön plandadır" görüşüne katılmaktadır. Ayrıca bu görüşe cinsiyet bakımından bayan ilkököl öğretmenleri, erkek ilkököl öğretmenlerine oranla daha lehte bir tutum sergilemektedirler. İlkököl öğretmenlerinin çoğunluğu "Demokrasi ile hoşgörü arasında kardeşlik ilişkisi vardır" görüşüne katılmaktadırlar. Ayrıca bu görüşe cinsiyet bakımından bayan ilkököl öğretmenleri erkek ilkököl öğretmenlerine oranla daha lehte bir tutum sergilemektedirler. İlkököl öğretmenlerinin çoğunluğu "Demokrasi toplumların hoşgörülü tutum ve düşüncelerini etkiler" görüşüne katılmaktadırlar. Ayrıca bu görüşe ilkököl öğretmenlerinin görev yaptıkları yerler bakımından il ve ilçede çalışan öğretmenler, köy ve kasabada çalışan öğretmenlere oranla daha lehte bir tutum sergilemişlerdir. İlkököl öğretmenlerinin tamamına yakını "Hoşgörü, bireylere ve toplumlara işleri kolaylaştırma anlayışı kazandırır" görüşüne katılmaktadırlar. Ayrıca bu görüşe ilkököl öğretmenlerinin görev yaptıkları yerler bakımından il ve ilçede çalışan öğretmenler, köy ve kasabada çalışan öğretmenlere oranla daha lehte bir tutum sergilediği tespit edilmiştir.

Gürsel ve Sünbül (2000), "Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Sınıf Yönetim Profillerinin İncelenmesi" adlı çalışmalarında; lise öğretmen ve okul yöneticilerinin sınıf yönetim profilleri karşılaştırmalı olarak incelenmişlerdir. Araştırma kapsamında 1999-2000 öğretim yılında Konya İl Merkezindeki liselerde görev yapan toplam 314 okul yöneticisi ve öğretmene anket uygulanmıştır. Öğretmen ve okul yöneticileri genel olarak yüksek düzeyde yetkili ve duygusal sınıf yönetim profili gösterirken; otoriter ve ilgisiz profilinin düşük oranda sergilediği tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcıları) öğretmenlerden daha fazla otoriter bir sınıf yönetim profili sergilediği tespit edilmiştir. Okul

yöneticilerinin öğretmenlere kıyasla sınıf yönetiminde daha yetkili bir davranış profili gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yöneticilerden daha yüksek oranda duygusal davranış profili gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin aynı düzeyde ilgisiz sınıf yönetim profili sergilediği tespit edilmiştir.

Saracaloğlu, Evin ve Varol (2004), “İzmir İlinde Çeşitli Kurumlarda Görev Yapan Öğretmenler ile Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma” adlı çalışmalarında; İzmir ilindeki çeşitli kurumlarda (İlköğretim Okulu, Özel Okul, Akademik Lise, Askerî Lise ve Meslek Lisesi) görev yapan öğretmenler ile Dokuz Eylül ve Ege Üniversitelerindeki çeşitli bölümlerde öğrenim gören ve Ege Üniversitesi Öğretmenlik Meslek Bilgisi Sertifika Programına devam eden üniversite öğrencilerine anket uygulamışlardır. Öğrencilerin demokratik tutumları fakültelere göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını gözlemlemişlerdir. Buna göre, en yüksek demokratik tutum puanlarına İletişim Fakültesi öğrencilerinin, en düşük puanları İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin elde ettiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin demokratik tutum puanları, okudukları bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir değişim gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin demokratik tutum puanlarının, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde değiştiğini gözlemlemişlerdir. Bayan öğrencilerin demokratik tutum puanlarının erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Demokratik tutum puanları yaşa göre irdelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir değişime yol açtığı tespit edilmiştir. Farklılığın 18-20 yaş grubundaki öğretmen adayları ile 24 ve üzeri yaş grubundakiler arasında olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre 18-20 yaş grubundaki öğrencilerin demokratik tutumlarının daha olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının demokratik tutumları, ailelerinin yaşadıkları yerleşim birimine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ailesi kentte yaşayan öğretmen adaylarının demokratik tutum puanlarının en yüksek, ailesi köyde yaşayan katılımcıların ise en düşük olduğu görülmüştür. Demokratik tutum puanları anne eğitimine

göre irdelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim yarattığı tespit edilmiştir. En düşük tutum puanları, okuryazar olmayan ve ortaokul mezunu anne çocuklarında, en yüksek puanlar ise üniversite mezunu anneleri olanlar olduğu tespit edilmiştir. Demokratik tutum puanları baba eğitimi açısından incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim olduğu saptanmıştır. En yüksek demokratik tutumlara babaları üniversite eğitimi almış öğrenciler, en düşük puanlara ise babaları ilkokul mezunu olan öğrenciler sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin demokratik tutumlarının; görev yaptıkları kurum, cinsiyet, branş, kıdem, mezun oldukları kurum, branştan ve çalıştıkları kurumdan memnun olma durumlarına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Demokratik tutum puanları açısından öğretmen ve öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin demokratik tutumları öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ilgar (2007), “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmasında; İstanbul’da görev yapan ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile görev yapılan okul, cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki deneyim, branş, en son mezun olunan okul, sınıf yönetimiyle ilgili ders, kurs ve seminer alış, sınıf yönetimiyle ilgili kitap okuyuş, görev yapılan okulda tekli-ikili öğretim ve sınıf mevcudu gibi değişkenler arasında ilişkiler bulunmuş, formasyon derslerini alış (formasyon belgesine sahip oluş) ile formasyon derslerini alış süresi açısından ise ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın sonunda ise öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerinde yetersiz gördükleri belirlenmiştir.

Genç ve Kalafat (2007), “Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmalarında; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinin İlköğretim Bölümü (Sınıf Öğretmenliği ABD ve Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD), Yabancı Diller Bölümü (İngilizce

ABD) ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 360 öğretmen adayı örneklem grubu olarak almıştır. Öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha demokratik tutumlar sergilediklerini gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının, demokratik tutumları ve problem çözme becerileri öğrenim gördükleri sınıfa göre değerlendirildiğinde, öğrencilerin demokratik tutumları sınıf düzeyine göre farklılaşmazken, problem çözme becerileri öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının, öğrenim şekillerine göre demokratik tutumları ve problem çözme becerileri incelendiğinde, demokratik tutumlar arasında birinci ve ikinci öğretim öğrencileri arasında farklılıklar olduğu görülürken öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin birinci ve ikinci öğretim türüne göre değişmediği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının annelerin öğrenim durumlarının öğrencilerin demokratik tutumları ve problem çözme becerilerini etkilemediği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının demokratik tutumları hakkındaki görüşleri ile babalarının öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri hakkındaki görüşleri ile babalarının öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, üniversite mezunu ve lise mezunu olanlar ile okur-yazar olmayanlar, ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olanlar arasında üniversite mezunu ve lise mezunu olanlar lehine bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Çakmak, Kayabaşı ve Ercan (2008), “Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri” adlı çalışmalarında; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi dördüncü sınıfına devam eden toplam 200 öğretmen adayına anket uygulaması yapmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin bu çalışmaya dahil edilme nedeni bu öğrencilerin Sınıf Yönetimi dersini almış olmaları olarak belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi

stratejileri konusundaki görüşleri incelemiş ve genel anlamda stratejilere oldukça yüksek oranda katıldıkları gözlenmiştir. Bu da öğretmen adaylarının ankette belirtilen sınıf yönetimi stratejilerinin oldukça önemli olduğunu ve öğretmenler tarafından bunların mutlaka sınıfta uygulanması gerektiğini düşündükleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Öğretmen adaylarının verilen sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşlerinin branşlara göre farklılaşmasına bakıldığında ankette bazı maddelerde öğrencilerin görüşleri ile branşları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Diğer maddelerde yer alan stratejilerin branşlara göre farklılık göstermediği dikkat çekmiştir. Öğretmen adaylarına göre sınıf yönetimini etkileyen faktörler öncelikle sınıf yönetimiyle ilgili stratejiler, daha sonra öğretmenin kişisel nitelikleri ve davranışları ile ilgili stratejiler ve yine alan bilgisi ile ilgili stratejilerdir. Bu da öğretmen adayların etkili sınıf yönetimi sağlamada birçok faktörün önemli olduğunu vurgulamalarına karşılık, yukarıda belirtilen bu üç faktörün daha önemli olduğu görüşünü vurguladıklarını göstermektedir.

Akdeniz (2008), “Yöneticilere Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetme Becerileri” adlı çalışmada; İstanbul ili Pendik ilçesi 15 ilköğretim okulunda görev yapan 254 sınıf öğretmenine anket uygulamıştır. Anket sonucunda; cinsiyet değişkenine göre Sınıf Yönetimi Becerileri için hiç bir alt boyutta ve toplam puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir. Yönetici algısına göre kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetme becerileri birbirine eşit düzeydedir. Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre sınıf yönetimi becerileri ölçeği toplam ve fiziki koşullar, zamanı verimli kullanma, sunum, soru sorma alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenci sayıları farklılaştıkça, buna bağlı olarak yöneticileri tarafından algılanan zamanı verimli kullanmaya dayalı sınıf yönetimi becerileri farklılaştığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenci sayıları farklılaştıkça, buna bağlı olarak yöneticileri tarafından

algılanan sınıf katılımına dayalı sınıf yönetimi becerilerinin farklılaştığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenci sayıları farklılaştıkça, buna bağlı olarak yöneticileri tarafından algılanan sınıf yönetimi becerilerinin farklılaştığı belirtilmiştir. Sınıflarda bulunan öğrenci sayısı değişkenine göre öğretmenlerin yöneticileri tarafından algılanan soru sorma ve psikolojik etmenler alt boyutlarına dayalı sınıf yönetimi becerilerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olmadığı gözlemlenmiştir. Yöneticilere göre öğretmenlerin sınıf öğretim düzeyi değişkenine göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları için yapılan istatistiksel analizlerin hiçbirinde anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Genç ve Kalafat (2008), “Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmalarında; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinin İlköğretim Bölümü (Sınıf Öğretmenliği ABD ve Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD) Yabancı Diller Bölümü (İngilizce Öğretmenliği ABD) ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 360 öğretmen adayını örneklem grubu olarak almışlardır. Yapılan çalışmanın sonuçları incelendiğinde, kızların ve erkeklerin empatik becerileri arasında bir farklılık görülmezken, kızların demokratik tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ve empatik becerileriyle ilgili görüşleri öğrenim gördükleri sınıf değişkeninden bağımsız olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının, öğrenim şekillerine göre farklılık gösterdiği görülürken, empatik becerilerinin ise değişmediği görülmüştür. Öğretmen adaylarının görüşleri anabilim dallarına göre kontrol edildiğinde, farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının empatik becerileri hakkındaki görüşlerinin birbirlerinden ayrıldıkları görülürken demokratik tutumları arasında bir farklılığın olmadığı ortaya konulmuştur. Sonuçlara bakıldığında eğitim esnasında daha çok iletişim gerektiren bölümlerin empatik becerilerinin daha yüksek olduğunu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ve empatik becerileri anne ve babalarının öğrenim durumlarına göre kontrol edildiğinde, anne ve babaların öğrenim durumlarının öğrencilerinin demokratik tutumları ve becerilerinde bir farklılığa neden olmadığı ortaya konulmuştur.

Kadak (2008), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Liderlik Stilleri İle Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmada; İstanbul ili Ümraniye ilçesinde, 2007–2008 öğretim yılında resmi ilköğretim okullarında görev yapan 210 öğretmene anket uygulamıştır. Anket sonuçlarına göre İlköğretim Okulu öğretmenlerinin 121’inin otokratik liderlik stiline (%57,6), 83’ünün yarı demokratik liderlik stiline (%39,5) ve 6’sının demokratik liderlik stiline (%2,9) sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin büyük çoğunluğu otokratik liderlik stillerine sahiptirler. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha otokratik liderlik sergilemektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin medeni durumları arasında evli öğretmenler ile bekâr öğretmenler arasında bir fark saptanmıştır. Bu sonuca göre evli öğretmenler bekâr öğretmenlere göre daha demokratik liderlik sergilediği gözlemlenmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı gözlemlenmiştir. Buna göre öğretmenlik kıdemi ilerledikçe öğretmenlerin daha fazla demokratik liderlik stili sergilemeye başladığı gözlemlenmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği gözlemlenmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığı saptanmamıştır. Öğretmenlerin sergiledikleri sınıf yönetimi davranışlarından kişisel ve davranışsal özellikleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişmediği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin sergiledikleri sınıf yönetimi davranışlarından davranışsal özellikleri ve öğretim etkinliği öğretmenlerin medeni durumlarına göre değişmediği saptanmamıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin

liderlik stilleri ile sınıf yönetimi davranışlarının kişisel özellikler boyutu arasındaki pozitif yönde bir ilişki olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin liderlik stilleri ve kişisel özellikleri birbirlerini pozitif olarak etkilemektedirler. Öğretmenlerin liderlik stilleri ve davranışsal özelliklerinin birbirleriyle ilişkisi olmadığı saptanmıştır.

Beyaztaş (2009), “ İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Sınıf Yönetimi Anlayışlarının Belirlenmesi” adlı çalışmada; 2008-2009 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Erzincan merkezindeki 34 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 325 sınıf öğretmenine anket uygulaması yapmıştır. Bu araştırma ile ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul) açısından otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin kişisel özellikleri ve yönetim anlayışlarına ilişkinin cinsiyete, yaşa, mezun olunan okul türüne göre değişmediği mesleki kıdeme göre demokratik yönetim anlayışında anlamlı farklılıklar olduğunu gözlemlemiştir. Mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri diğer guruplara göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin farkın, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu gözlemlenmiştir. Bulgulara göre 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre demokratik yönetim anlayışını sergileme düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak, mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin mezun olunan okula göre, ilgisiz sınıf yönetim anlayışını sergileme düzeyleri bakımından en büyük ortalamaya açık öğretim fakültesi ön lisans mezunu olanlar oluştururken en düşük ortalamaya ise eğitim enstitüsü mezunları oluşturduğu gözlemlenmiştir. Fakat gözlenen farklar anlamlı

düzyeyde değildir. Otokratik sınıf yönetimi yaklaşımı yönünden erkek öğretmenlerin puan ortalaması kadın öğretmenlerin puan ortalamasına göre bir miktar daha yüksek olduğu tespit edilmiş olsa da elde edilen sonuçlara bağlı olarak, cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerinin farklılaşmadığı bulunmuştur.

Taçman (2009), “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları” adlı çalışmada; Ankara ili sınırları içinde bulunan 4 özel okuldan toplam 50 sınıf öğretmenine anket uygulamıştır. Öğretmenlerin demokratik tutuma yönelik puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin demokratik tutumları, erkek öğretmenlerin tutumlarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin demokratik tutumları, kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştığı tespit edilmiştir. Farkların kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin tutumları ve 30 yılın üzerinde olan öğretmenlerin demokratik tutumlarının diğer gruptaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin demokratik tutumları, mezun oldukları düzyeye bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sonuçlara göre, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında demokratik tutumlar bakımından anlamlı fark vardır. Tüm düzeyler dikkate alındığında en yüksek demokratik tutum puanının yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Öte yandan lisans mezunu öğretmenlerin demokratik tutumları, lise ve ön lisans mezunu öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin demokratik tutumları arasında yaş bakımından anlamlı bir fark olmadığını tespit edilmiştir.

Yılmaz (2010), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tarzları ile Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında; Kütahya il merkezinde görev yapan ilköğretim okulları öğretmenleri arasında bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin yarıdan fazlasının “Takdir Edilen Sınıf Yönetimi” tarzına sahip olduğu bunu sıra ile başıboş, otoriter ve aldırılmaz sınıf yönetimi

tarzları takip ettiği belirtilmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile ilgili görüşleri cinsiyet değişkenine göre değişmediği belirtilmiştir. Katılımcıların takdir edilen sınıf yönetimi ve başıboş sınıf yönetimi tarzlarının eğitim durumuna göre değiştiği belirlenmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin başıboş sınıf yönetimi tarzları kıdeme göre değiştiği belirlenmiştir. İlköğretim okulu öğretmenleri demokratik değerler toplam puanı, eğitim hakkı, dayanışma ve özgürlük alt boyutlarına yüksek düzeyde katılım gösterdiği belirlenmiştir. Katılımcılar en yüksek katılımı sırası ile eğitim hakkı, dayanışma ve özgürlük boyutuna göstermiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin demokratik değerler toplam puan ve dayanışma alt boyutuna ilişkin görüşleri eğitim durumuna göre değiştiği belirlenmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin demokratik değerler toplam puan, eğitim hakkı alt boyutu, dayanışma alt boyutu ve özgürlük alt boyutuna ilişkin görüşleri yaşa göre değiştiği belirlenmiştir. “Demokratik değerler ve alt boyutları” ile “sınıf yönetimi tarzları” arasında anlamlı ilişkiler olduğu ancak bu ilişkilerin tamamı düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ilişki “takdir edilen sınıf yönetimi ile dayanışma alt boyutu” arasında olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin dayanışma alt boyutu ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça takdir edilen sınıf yönetimi ile ilgili görüşleri de arttığı tespit edilmiştir.

Pekince (2010), “Değerlere Dayalı Sınıf Yönetimi” adlı araştırmada; 2008-2009 eğitim öğretim yılında, Elazığ ili merkezinde ve ilçelerinde bulunan yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan 68 birinci kademe öğretmeni bu çalışmadaki araştırma grubu olarak ele almıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, sınıf yönetiminde öğretmenler tarafından en çok tercih edilen değerler arasında, sorumluluk ve dürüstlük bulunduğunu; en az tercih edilen değerler arasında ise zevk ve heyecan verici hayat olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde tercih ettikleri değerleri, anlatım, geribildirim, modelleme, kişisel örgütlenme ve sınıf iklimi oluşturma biçimlerinde sınıf yönetimine yansıttıkları görülmüştür.

Sınıf yönetiminde yansıtılan değerlerin ise öğrencilerin akademik gelişimleri, sınıf iklimi ve öğrenci davranışları ile kişiler arası ilişkiler üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öksüz, Çevik, Baba ve Güven (2011), “ Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında; Bayburt Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü’nde öğrenim görmekte olan 401 sınıf öğretmeni adayına anket uygulamışlardır. Araştırma sonucu sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının “iyi” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı, sınıf düzeyi yükseldikçe algılamalarının arzu edilen yönde geliştiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının öğretim türüne göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Ercoşkun (2011), “ Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin İncelenmesi” adlı çalışmada; Erzurum ili Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde çalışan eğitim müfettişi ve müfettiş yardımcılara, aynı ilçelerin ilköğretim okullarının I. kademesinde çalışan sınıf öğretmenlerine ve Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalının 3. sınıfında öğrenim gören, “Sınıf Yönetimi” dersini almış ve “Okul Deneyimi” dersini alan sınıf öğretmeni adaylarına anket uygulamıştır. “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın uygulama boyutunda sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmeni adaylarının gözlem yaptıkları sınıflardaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında, etkililik boyutunda sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucu bulunmuştur. Tüm

Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında cinsiyet değişkenine göre bayan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu; etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. “Tüm Alt Boyutların Genel Toplamı”nın etkililik ve uygulama boyutlarında sınıf öğretmenlerinin okuttukları ve sınıf öğretmeni adaylarının gözlemledikleri sınıf seviyesi, sınıf öğretmenlerinin ve eğitim müfettişlerinin hizmet içi eğitim alma, mesleklerini sevme değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna tespit edilmiştir. Katılımcı görüşlerine göre sınıf yönetiminde etkili olan unsurlardan bazıları sırasıyla şunlardır: Deneyim, kendini yetiştirme, kişisel yetenek, ebeveyn, alan mezunu olmak, öğretmenlerin paylaşımı.

Ektem ve Sünbül (2011), “Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmalarında; Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesinin, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü ve Kimya Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören toplam 229 öğretmen adayına anket uygulaması yapmışlardır. Bu araştırma ile öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeylerinin cinsiyet ve alan türü gibi değişkenlere göre anlamlı düzeyde değişip değişmediğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile ilgili erkek öğretmen adayları ile kız öğretmen adaylarının bu konu hakkındaki görüşlerinin ortalamaları birbirinden farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demokratik tutum puan ortalamalarının cinsiyete göre manidar farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının, onların öğrenim görmekte olduğu alan türüne göre demokratik tutum puanları ile ilgili farklı anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bu konu hakkındaki görüşlerinin birbirinden farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karatekin, Merey ve Kuş (2012) “ Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında; Öğretmen adayları ile görevde olan öğretmenlerin demokratik tutumları arasında anlamlı bir farklılık saptamamışlardır. Ancak ortalama puanlara bakıldığında öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının öğretmenlere göre daha iyi olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının uygulamada olmadıkları için bu zorluklar ile karşı karşıya kalmamaları öğretmenlere göre demokratik tutumlarının daha olumlu olmasına neden olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin demokratik tutumları orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin demokratik tutumları cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği öğretmen adaylarında cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak kadın öğretmen adaylarının demokratik tutum puanları ortalaması erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıktığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin gelir düzeyi yükseldikçe demokratik tutumları da yükseldiği gözlemlenmiş, öğretmen adaylarında ise aile gelir düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının demokratik tutumları daha düşük çıkmıştır. Yaş, kardeş sayısı ve yaşam yeri değişkeninin öğretmen ve öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerinde bir etki oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Ekici (2012), “ilköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi” araştırmasında; takdir edilen, otoriter başıboş ve aldırılmaz sınıf yönetimi profilleri incelenmiştir. Öğretmenlerin en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profilini gösterdikleri belirlenmiştir. Bunu başıboş, aldırılmaz ve otoriter sınıf yönetimi profilleri izlemektedir. Otoriter sınıf yönetimi profili ile öğretmenin cinsiyeti, görev yaptığı okulun bulunduğu sosyo ekonomik düzey ve öğrenci sayısı arasında anlamlı bir fark bulunurken, öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Takdir edilen sınıf yönetimi profili ile öğretmenlerin cinsiyeti ve kıdemi arasında anlamlı bir fark bulunurken, görev yaptığı okulun bulunduğu sosyo ekonomik düzey ve öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Başboş sınıf yönetimi profili ile öğretmenlerin kıdemi ve görev yaptığı okulun bulunduğu sosyo ekonomik düzey arasında anlamlı bir fark bulunurken, cinsiyeti ve öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aldırmaz sınıf yönetimi profili ile öğretmenin cinsiyeti, kıdemi, görev yaptığı okulun bulunduğu sosyo ekonomik düzeyi ve öğrenci sayısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu araştırmada, öğretmenlerin ortaya koydukları sınıf yönetimi profillerinin öğretmenin kişisel özelliklerine, görev yaptıkları sınıf ve okul ortamından kaynaklanan nedenlere göre farklılık gösterdiği; ilköğretim I. Kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğrenci üzerindeki etkisi, öğrencinin hem kişilik yapısının biçimlenmesi hem de eğitim hayatının olumlu yönde gelişmesi açısından öneminin göz ardı edilmemesi gerektiği belirtilmiştir.

Demir ve Kara'nın (2012) "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratikliğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı araştırmalarında; Sınıf öğretmenleri açısından araştırmada kullanılan ölçeğe verilen yanıtlar incelendiğinde 33 maddeden 13'ünün (derslere zamanında girip çıkmama, hata yaptığında özür dilememe, kızlarla erkeklere eşit davranmama, öğrencilere güvenmeme, açıklama yapmalarına izin vermeme, seçim yapmama gibi) düşük düzey aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin 13 demokratik davranışı da çok az sergilemesinin anne-babalarından çok çocuklarla bir arada bulunan sınıf öğretmenlerinin model olma özelliği açısından kötü bir durum olduğu bildirilmiştir. Bununla birlikte maddelerin 7'sinin (sınavlarla ilgili görüş alma, tarafsız davranma, kuralların belirlenmesinde öğrencilerden fikir alma, notlara itirazı kabul etme gibi) orta düzey aritmetik ortalamaya sahip olduğu anlaşılmıştır. Son olarak da maddelerin 13'ünün de (küçük düşürücü sözler söylememe, not ya da disiplin kurulu ile tehdit etmeme, emir vermeme, sıfatlar takmama, hakaret etmeme, eleştiriye açık olma gibi) yüksek düzey aritmetik ortalamaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf mevcudu 25'ten az olan sınıflarda çalışan sınıf öğretmenleri, sınıf mevcudu 25-40 arası olan sınıflarda

çalışan sınıf öğretmenlerinden ve sınıf mevcudu 41 ve üzeri olan sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden daha demokratik davrandığı ortaya çıkmıştır. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratikliğine ilişkin görüşleri “öğretmen cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin davranışlarının demokratikliğine ilişkin görüşleri “öğrenci cinsiyeti” değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı gözlemlenmiştir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre öğretmenlerinin davranışlarını daha demokratik bulmaktadırlar. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinin davranışlarının demokratikliğine ilişkin görüşleri “öğretmenin branş ya da sınıf öğretmeni olma durumu” değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı, 5. sınıf, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha demokratik davranış sergilediği görülmüştür.

Güven (2012) “Sınıf Yönetiminin Etkililiği” adlı çalışmada; 2011-2012 öğretim yılında Çanakkale İlinde merkezde bulunan İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmeni ve okul müdürüne anket uygulamıştır. Okul müdürlerinin çoğunun sınıf yönetiminin öğretimsel bir süreç, çok azının ise sınıf yönetiminin yönetsel bir süreç olduğunu bazılarının ise hem öğretimsel hem de yönetsel bir süreç olarak gördükleri gözlemlenmiştir. Araştırmaya göre Okul müdürlerinin çoğu, okul yönetimi ve sınıf yönetimi arasındaki bir ilişki olduğuna inanmaktadırlar. Sınıf yönetiminin etkililiği okul müdürleri tarafından, sınıfa hâkim olma, yönetim işinin iyi bilinmesi, öğrencinin psikolojisini bilme, iyi bir sınıf yönetimi, öğrenci öğretmen arasındaki alış veriş, sağlıklı iletişim, tecrübe, demokratik iklim, sınıf içi dayanışma, pedagojik yönden öğretmenin güçlü olması, kendini yıpratmamak, öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi, disiplin, başarı, öğretmen ve öğrenciler arasındaki güven, öğretmenin işi nasıl sunduğu ile ilgili bir durum, öğretmenin lider olması, öğrencileri etkileyebilmek ve kontrolün öğretmenin elinde olması şeklinde tanımlanmıştır. Okul müdürlerinin çoğu öğretmenleri sınıf yönetimini gerçekleştirebilme konusunda; dört dörtlük işini yapan yoktur,

diktatör öğretmenler, öğretmenden kaynaklanan sorunlar, disiplinli öğretmenler, kademeler ve öğretmenler arası farklılıklar, düşük öğretmen nitelikleri ve beklentilere cevap verememe gibi nedenlerden dolayı başarısız bulduklarını belirtmişlerdir. Okul müdürleri, okulun bulunduğu sosyal çevrenin, ailenin, öğretmen niteliğinin, kalabalık sınıfların, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almamasının ve uygulamada değil teoride kalan eğitimlerin sınıf yönetimini etkileyen faktörler olarak sıralamıştır. Okul müdürleri, sınıf yönetiminde öğretmenlere; rehber olmak, sınıfta fiziksel düzeni sağlamak, sınıftan sorumlu olmak, her kılığa girebilmek, planlama yapmak, öğrenciyi etkin kılmak, öğrencilerini düşüncelerini önemsemek, bilgiyi hazır olarak sunmamak, sınıfı iyi gözlemleyebilmek, görev tanımlarını doğru yapabilmek, sınıf yönetimini doğru kavrayabilmek, veli ile işbirliği yapmak, iletişim kurma yöntemlerini iyi bilmek, model olmak, öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamak, sınıf içi disiplini sağlamak ve derse hazırlıklı gelmek gibi roller yüklediklerini belirtmişlerdir.

Kaya (2013) “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Demokratik Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmada; Erzurum ili merkez ilçeleri ilköğretim okulları birinci kademesinde görevli 268 öğretmeni bu çalışmadaki araştırma grubu olarak ele almıştır. Bayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki demokratik tutum puan ortalamalarının erkek sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki demokratik tutum ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Yaş gruplarına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki demokratik tutum puanlarına ilişkin ortalama sıraları arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre sınıf yönetimindeki demokratik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Mesleki kıdemlerine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki demokratik tutum puanlarına ilişkin ortalama sıraları arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları alanlara göre sınıf yönetimindeki demokratik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Eğitim düzeylerine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki

demokratik tutum puanlarına ilişkin ortalama sıraları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Demokratik sınıf yönetimine yönelik hizmet içi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki demokratik tutum puan ortalamalarının demokratik sınıf yönetimine yönelik hizmet içi eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki demokratik puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Yüksel (2013) “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada; 2011-2012 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar İli Merkez İlçesinde ilköğretim okulunda görevli 350 sınıf öğretmenine “Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi”ni, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda öğrenim gören toplam 170 öğretmen adayına “Sınıf Yönetimi Öğretmen Adayı Anketi”ni uygulamış ve birer hafta arayla gözlemlerinden elde ettiği 40 “Öğretmen Gözlem Formu” değerlendirmiştir. Bu değerlendirme sonucunda; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Öğrenme Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Sınıfın Fiziksel Düzeni alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri Motivasyon alt boyutunda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf

yönetimi becerileri genel olarak değerlendirildiğinde de, sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

İnan ve Dervent (2013) “Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demokratik Eğilimleri ile Sınıf Yönetimi Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında; 2011-2012 eğitim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim görmüş 108 ve Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü’nde öğrenim görmüş 30 dördüncü sınıf öğrencisine anket uygulamışlardır. Bu araştırmanın sonucunda branşlar arasında bir farklılaşma olmaksızın, öğretmen adaylarının demokratik eğilimleri ile sınıf yönetimi anlayışları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının demokratik eğilim ve sınıf yönetim anlayışları okudukları bölümlere göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Çelik (2014) “Farklı Liderlik Stillere Sahip Olan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının İncelenmesi” adlı araştırmasında; Ankara ilinde görevli 193 beden eğitimi öğretmenini örneklem grubu olarak almıştır. Araştırmanın sonucunda, kadın beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları puanının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşa göre sınıf yönetimi davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Araştırmaya katılan 35-40 yaş aralığındaki beden eğitimi öğretmenlerinin 41 ve üzeri yaş aralığında bulunan meslektaşlarından daha olumlu sınıf yönetimi davranışına sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının meslekte çalıştıkları yıllara göre sınıf yönetimi davranışlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleriyle

sınıf yönetimi davranışları arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Frymier (1993), yapmış olduğu araştırmada, “Olumlu Öğretmen Davranışının Öğrenci Güdülenme Düzeyi Üzerindeki Etkisinin” incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin sözsüz davranışlarından gülümseme, vücut duruşunun rahat olması ile çeşitli jest ve mimiklerin öğrencinin öğrenmesini artırmada birinci sırada etkili olduğu, anlatılan konunun ise, ikinci sırada etkili belirtilmiştir. Ayrıca, güdülenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğretmenlerinin davranışlarının içten olduğu, sözel ve sözsüz iletişimi iyi kullandıkları belirtilmiştir (Frymier 1993’den akt. Geçer, 2002).

Christophel ve Gorham (1995), ”Öğretmen Yakınlığı ile Öğrenci Güdülenmesi ve Öğrenme Arasındaki İlişkinin” incelendiği araştırmada; öğretmen yakınlığının öğretmen ve öğrenciler arasındaki bedensel ve fiziksel uzaklığı azalttığı ve öğrencilerin duyuşsal bilişsel öğrenmelerini artırdığı görülmüştür. Öğretmen yakınlığı ile güdülenme arasındaki korelasyon sonuçları da anlamlı çıkmıştır (Christophel ve Gorham 1995’den akt. Geçer, 2002).

Kaliska (2002) en etkili sınıf yönetimi tekniklerini ve uygulamalarını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, olumlu öğrenci öğrenmelerini geliştirmek için yönetmeye devam etmeyi, sınıf disiplini ile ilişkili literatür ve araştırmaların eleştirel analizini ve kapsamlı bir eleştirisini içerir. Sınıfa düzeni ve verimli öğrenmeyi geri getiren etkili sınıf yönetimi planına öğretmenlerin ihtiyaç duydukları ileri sürülmüştür (Kaliska 2002’den akt. Ercoşkun2011).

Norris (2003), “Looking at Classroom Management Through A Social and Emotional Learning Lens” 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 (Norris 2003’ten akt. Aluçdibi, 2010)

Jackson (2005) tarafından yapılan “Şehirdeki Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yeterliliği İle Sınıf Yönetimi Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada; 375 ortaokul öğretmenine Woolfolk ve Hoy tarafından geliştirilen öğretmen yeterliliği ölçeği ve sınıf kontrolüne ilişkin tutum ve inançlar envanteri uygulanmıştır. Öğretim yönetimi ve kişisel öğretim yeterliliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak sınıf yönetimi tarzları ile kişisel öğretim yeterliliği ve genel öğretim yeterliliği arasında bir ilişki bulunmamıştır. Dolayısıyla öğretim yeterliliği ile sınıf yönetimi tarzları arasında bağlantı kurulamamıştır (Jackson, 2005’ten akt. Çetin, 2009).

Oyinloye’un (2010), “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Algısı ve Bunun Öğrenci Aktivitelerine Etkisi ” başlıklı çalışmasının amacı, ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algılarını ve bu algıların yapılan etkinlikler üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini, şehir merkezinde ve kırsal kesimlerde çalışmakta olan rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş toplam 200 İlkokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin algıları ve sınıf yönetiminin öğretim süreçlerine etkisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler iyi düzenlenmiş sınıf ortamlarının öğrenme çıktılarını geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler etkili bir sınıf yönetimi için, farklı öğretim teknikleri ve materyaller kullandıklarını, çocukların etkinliklere katılımını sağlamaya çalıştıklarını, öğrenmeye karşı isteksiz olan çocukları motive etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir (Oyinloye 2010’dan akt. Yüksel, 2013)

Roache ve Lewis (2011) çalışmasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını kendi görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmada saldırganca ve düşmanca tavırlarla cezanın birleştiği bir yönetim tarzının öğrencilerin yaramazlık seviyelerini ve dikkat eksikliklerini artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık ödüllerle cezaların bir arada

olduğu bir sınıf yönetimi anlayışının, öğrencileri sorumluluk sahibi olmaya ve yaramazlıklarını azaltmaya teşvik ettiği bulgusu ortaya çıkmıştır.

Abu-Tineh, Khasaweh ve Khalaileh (2011), çalışmasında iki amaca hizmet etmeyi hedeflemiştir. Bunlardan ilki Ürdünlü öğretmenlerin sınıflarında sınıf yönetimi stillerini uygulama derecelerini ve öz yeterlik seviyelerini belirlemektir. Diğeri ise sınıf yönetimi ile öz-yeterlik arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma bulguları, Ürdünlü öğretmenlerin eğitimsel sınıf yönetimi stilini, davranış yönetimi ve insan yönetimi stillerinden daha çok kullandıklarını ortaya koymuştur. İnsan yönetimi Ürdünlü öğretmenler tarafından uygulamada en son sırada çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak kendilerini kişisel öğretmen yeterliliği konusunda yüksek seviyede algıladıkları görülmüştür. Kişisel öğretmen yeterliliğinin hem her bir yönetim stiliyle hem de genel olarak yönetim stilleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.(Abu-Tineh, Khasaweh ve Khalaileh 2011'den akt. Çelik 2014)

Bölüm III

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve çözümlenmesi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama (survey) modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeye amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modellerinde, araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modellerinin en önemli amacı var olanı değiştirmeye kalkmadan gözlemleyebilmektir (Karasar 2011). Tarama (survey) araştırmaları, bir grubun belli özelliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu tür araştırmalar verilen bir durumun olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde ele almayı gerektirmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri 2010). Araştırmada veriler envanterler aracılığıyla toplanmış ve elde edilen bulgular yorumlanarak öneriler geliştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Bursa il ve ilçelerindeki ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu okullardan tesadüfi örneklem yoluyla 30 ilköğretim okulu seçilmiştir ve bu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Anketler 694 kişiye uygulanmış ancak 641 anket geçerli kabul edilmiştir. Buna göre örnekleme giren bireylerin yaş, kıdem, cinsiyet, eğitim, çocuk sayısı ve medeni durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1

Örneklem Gurubuna İlişkin Faktörler

	Bağımsız Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	406	63,3
	Erkek	235	36,7
	Toplam	641	100
Mezun Olunan Okul	Ön Lisans	86	13,4
	Lisans	533	83,2
	Yüksek Lisans	22	3,4
	Toplam	641	100
Yaş	21-25	20	3,1
	26-30	108	16,9
	31-40	239	37,3
	40-....	274	42,7
	Toplam	641	100
Kıdem	0-5	57	8,9
	6-10	169	26,4
	11-15	96	14,9
	16-20	162	25,3
	21-25	50	7,8
	26-30	69	10,7
	31-.....	38	5,9
	Toplam	641	100
Medeni Durum	Evli	565	8,3
	Bekar	53	88,1
	Dul	23	3,6
	Toplam	641	100
Çocuk Sayısı	0	123	19,2
	1-3	509	79,4
	4-6	9	1,4
	Toplam	641	100

Verilerin Toplanması

Araştırmanın kuramsal çerçevesinin oluşturulması için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sürecinde benzer konular incelenmiştir. Bu incelemelerden yola çıkılarak Araştırmada nasıl bir yöntem kullanılacağına karar verilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ekici (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sınıf Yönetim Profili” ve Selvi (2007) tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenleri Demokratik Değerler Ölçeği” kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması için katılımcılara üç bölümden oluşan anket uygulanmıştır.

Anketin birinci bölümü “Kişisel Bilgi Formu” kısmından oluşmaktadır. Bu bölümde “mezun olunan kurum, cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, çocuk sayısı” değişkenleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anketin ikinci bölümü Kris (1996) tarafından hazırlanan ve Ekici (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği ” dir. Ölçek Otoriter sınıf yönetimi profili, Takdir edilen yönetimi profili, Başboş sınıf yönetimi profili, Aldırmaz sınıf yönetimi profillerinde toplam 12 madde içermektedir. Her sınıf yönetimi profili için toplam üçer tane madde bulunmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Her bir profilde soruları yanıtlayanlar en yüksek 15 ve en düşük 3 puan alabilmektedirler. Sınıf Yönetimi Profili Envanteri’nin genelinin alfa güvenilirlik değeri .87 olarak hesaplanırken, otoriter sınıf yönetimi profili için, .82, takdir edilen sınıf yönetimi profili için .80, başboş sınıf yönetimi profili için .84 ve aldırmaz sınıf yönetimi profili için .78 olarak hesaplanmıştır.

Anketin üçüncü bölümü Selvi (2007) tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenleri Demokratik Değerler Ölçeği” dir. Ölçek 21 maddeden oluşan likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddelerin madde toplam yükleri .82 ile .43 arasında değişmektedir. Ölçekte “Eğitim Hakkı, Dayanışma ve Özgürlük” olmak üzere üç alt boyutu vardır. Bu üç boyutun

birlikteki açıkladığı varyans değeri % 48.64'tür. Eğitim Hakkı alt boyutu sekiz maddeden oluşmaktadır ve faktör yükü %29,62 olarak bulunmuştur. Dayanışma alt boyutu yedi maddeden oluşmaktadır ve faktör yükü %10,39 olarak bulunmuştur. Özgürlük alt boyutu alt maddeden oluşmaktadır ve faktör yükü %8,64 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .85; Eğitim Hakkı alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .087, Dayanışma alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .77 ve Özgürlük alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .38 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sonucu elde edilen veriler SPSS bilgisayar programında analiz edilmiştir. Cinsiyete ve medeni duruma göre karşılaştırmalarda t testi; mezun olunan okul türü, yaş, kıdem ve çocuk sayısı arasındaki anlamlılığı test etmede de tek yönlü varyans analizi (ANNOVA-F testi) kullanılmıştır. Sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşler arasındaki ilişki ise Pearson korelasyon katsayısı ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Bölüm IV

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu aşamasında alt amaçlar doğrultusunda istatistikî analizlerin sonuçları sunulmakta ve yorumlanmaktadır.

Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerine İlişkin Görüşleri

Sınıf yönetimi profillerinin cinsiyete göre sonuçları

Tablo 2.

Sınıf Yönetimi Profillerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Otoriter Sınıf Yönetimi Profili	Kadın	406	4,14	0,58	641	2,07	0,03
	Erkek	235	4,03	0,69			
Başboş Sınıf Yönetimi	Kadın	406	3,52	0,64	641	0,12	0,99
	Erkek	235	3,52	0,71			
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi	Kadın	406	3,84	0,60	641	1,26	0,20
	Erkek	235	3,90	0,59			
Aldırmaz Sınıf Yönetimi	Kadın	406	3,92	0,68	641	0,16	0,87
	Erkek	235	3,91	0,66			

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerinde cinsiyetin etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla verilere t-testi uygulanmıştır.

Tablo2'ye göre öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi profilleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir $t(640) = 2.07, p < 0.05$. Kadın öğretmenler ($\bar{X} = 4.14$), erkek öğretmenlere göre ($\bar{X} = 4.03$) daha otoriter gözükmektedir.

Tablo2'ye göre öğretmenlerin başıboş sınıf yönetimi profilleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir $t(640) = 0.12, p > 0.05$.

Tablo2'ye göre öğretmenlerin takdir edilen sınıf yönetimi profilleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir $t(640) = 1.26, p > 0.05$.

Tablo2'ye göre öğretmenlerin aldırılmaz sınıf yönetimi profilleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir $t(640) = 0.16, p > 0.05$.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi profili puanlarının çocuk sayılarına göre sonuçları

Tablo 3.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Çocuk Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Otoriter Sınıf Yönetimi Profili	Gruplar arası	0,198	2	0,09	0,24	0,78
	Gruplar içi	255,629	639	0,40		
	Toplam	255,827	641			
Başboş Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	1,115	2	0,55	1,22	0,29
	Gruplar içi	291,002	639	0,45		
	Toplam	292,118	641			
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	1,369	2	0,68	1,88	0,15
	Gruplar içi	231,799	639	0,36		
	Toplam	233,168	641			
Aldırmaz Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	1,236	2	0,61	1,34	0,26
	Gruplar içi	293,490	639	0,45		
	Toplam	294,726	641			

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi profilleriyle çocuk sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F(2, 639) = 0.24, p > 0,05$].

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin başboş sınıf yönetimi profilleriyle, çocuk sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F(2, 639) = 1.22, p > 0,05$].

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin takdir edilen sınıf yönetimi profilleriyle, çocuk sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F(2, 639) = 1.88, p > 0,05$].

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin aldırılmaz sınıf yönetimi profilleriyle, çocuk sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F(2, 639) = 1.34, p > 0,05$].

Öğretmenlerin sınıf yönetimi profili puanlarının kıdemlerine göre sonuçları

Tablo 4.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Otoriter Sınıf Yönetimi Profili	Gruplar arası	8,671	6	1,44	3,71	0,01	A-E
	Gruplar içi	247,156	635	0,38			A-F
	Toplam	255,827	641				
Başboş Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	5,603	6	0,93	2,07	0,055	
	Gruplar içi	286,515	635	0,45			
	Toplam	292,118	641				
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	3,286	6	0,54	1,51	0,17	
	Gruplar içi	229,882	635	0,36			
	Toplam	233,168	641				
Aldırılmaz Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	5,385	6	0,89	1,97	0,06	
	Gruplar içi	289,341	635	0,45			
	Toplam	294,726	641				

Not: A, 6-10 arası kıdemi; E, 26-30 arası kıdemi; F ise 31 ve üzeri kıdemi göstermektedir.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi profilleriyle kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F(6, 635) = 3,71, p < 0,05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 26-30 yıl ve 31 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha otoriter bir sınıf yönetimi profili ortaya koydukları görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin başıboş sınıf yönetimi profilleriyle, kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F(6,635) = 2,07, p > 0,05$].

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin takdir edilen sınıf yönetimi profilleriyle, kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F(6,635) = 1,51, p > 0,05$].

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin aldırılmaz sınıf yönetimi profilleriyle kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F(6,635) = 1,97, p > 0,05$].

Öğretmenlerin sınıf yönetimi profili puanlarının medeni durumlarına göre sonuçları

Tablo 5.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Medeni Durumlarına Göre ANOVA

Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Otoriter Sınıf Yönetimi Profili	Gruplar arası	0,190	2	0,09	0,43	0,78	
	Gruplar içi	255,637	639	0,40			
	Toplam	255,827	641				
Başboş Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	2,744	2	1,37	3,02	0,049	A-C
	Gruplar içi	289,374	639	0,45			
	Toplam	292,118	641				
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	0,234	2	0,11	0,32	0,73	
	Gruplar içi	232,935	639	0,36			
	Toplam	233,168	641				
Aldırmaz Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	1,253	2	0,62	1,36	0,25	
	Gruplar içi	293,474	639	0,45			
	Toplam	294,726	641				

Not: A, bekar; B evli; C ise dul medeni durumunu göstermektedir.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin başboş sınıf yönetimi profilleriyle medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F(2, 639) = 3.02, p < 0,05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre dul öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha başboş bir sınıf yönetimi profili ortaya koydukları görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi profilleriyle medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F(2, 639) = 0,43, p > 0,05$].

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin takdir edilen sınıf yönetimi profilleriyle, medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F(2, 639) = 0,32, p > 0,05$].

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin aldırılmaz sınıf yönetimi profilleriyle, medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F(2, 639) = 1,36, p > 0,05$].

Öğretmenlerin sınıf yönetimi profili puanlarının mezuniyet durumlarına göre sonuçları

Tablo 6 Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Mezuniyet Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Otoriter Sınıf Yönetimi Profili	Gruplar arası	1,175	2	0,58	1,47	0,23
	Gruplar içi	254,652	639	0,39		
	Toplam	255,827	641			
Başboş Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	1,642	2	0,82	1,80	0,16
	Gruplar içi	290,475	639	0,45		
	Toplam	292,118	641			
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	0,363	2	0,18	0,49	0,60
	Gruplar içi	232,805	639	0,36		
	Toplam	233,168	641			
Aldırmaz Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	0,687	2	0,34	0,74	0,47
	Gruplar içi	294,039	639	0,46		
	Toplam	294,726	641			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi profilleriyle mezuniyet durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [F(2, 639) = 1,47, $p > 0,05$].

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin başboş sınıf yönetimi profilleriyle, mezuniyet durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [F(2, 639) = 1,80, $p > 0,05$].

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin takdir edilen sınıf yönetimi profilleriyle, mezuniyet durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [F(2, 639) = 0,49, $p > 0,05$].

Tablo6 incelendiğinde öğretmenlerin aldırılmaz sınıf yönetimi profilleriyle, mezuniyet durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [F(2, 639) = 0,74, $p > 0,05$].

Öğretmenlerin sınıf yönetimi profili puanlarının yaşlarına göre sonuçları

Tablo 7.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profili Puanlarının Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Otoriter Sınıf Yönetimi Profili	Gruplar arası	1,735	3	0,57	1,45	0,22	
	Gruplar içi	254,092	638	0,39			
	Toplam	255,827	641				
Başboş Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	4,776	3	1,59	3,53	0,01	B-C
	Gruplar içi	287,341	638	0,45			
	Toplam	292,118	641				
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	0,969	3	0,32	0,88	0,44	
	Gruplar içi	232,199	638	0,36			
	Toplam	233,168	641				
Aldırılmaz Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	1,826	3	0,60	1,32	0,26	
	Gruplar içi	292,900	638	0,45			
	Toplam	294,726	641				

Not: A, 21-25; B, 26-30; C, 31-40; D ise 40 ve üzeri yaş dilimini göstermektedir.

Tablo7 incelendiğinde öğretmenlerin başıboş sınıf yönetimi profilleriyle yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F(3, 638) = 0,88, p < 0,05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha başıboş bir sınıf yönetimi profili ortaya koydukları görülmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi profilleriyle yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F(3, 638) = 1,45, p > 0,05$].

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin takdir edilen sınıf yönetimi profilleriyle, yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F(3, 638) = 0,88, p > 0,05$].

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin aldırılmaz sınıf yönetimi profilleriyle, yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir [$F(3, 638) = 1,32, p > 0,05$].

İlkokul Öğretmenlerinin Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin demokratik değerlerinin cinsiyete göre sonuçları

Tablo 8.

Öğretmenlerin Demokratik Değerlerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Eğitim Hakkı	Kadın	406	4,33	0,30	641	1,86	0,06
	Erkek	235	4,28	0,32			
Dayanışma Hakkı	Kadın	406	4,31	0,48	641	0,96	0,33
	Erkek	235	4,28	0,47			
Özgürlük Hakkı	Kadın	406	3,42	0,69	641	1,10	0,27
	Erkek	235	3,49	0,69			

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin demokratik değerlerinin cinsiyetin etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla verilere t-testi uygulanmıştır. Tablo7'ye göre öğretmenlerin eğitim hakkı alt boyutu cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir $t(640) = 1.86, p < 0.05$.

Tablo 8'e göre öğretmenlerin dayanışma hakkı alt boyutu cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir $t(640) = 0.96, p > 0,05$.

Tablo 8'e göre öğretmenlerin özgürlük hakkı alt boyutu cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir $t(640) = 1.10, p > 0,05$.

Öğretmenlerin demokratik değerlerinin çocuk sayılarına göre sonuçları

Tablo 9.

Öğretmenlerin Demokratik değer Puanlarının Çocuk Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Eğitim Hakkı	Gruplar arası	0,031	2	0,01	0,16	0,85	
	Gruplar içi	61,694	639	0,09			
	Toplam	61,725	641				
Dayanışma Hakkı	Gruplar arası	0,137	2	0,06	0,29	0,74	
	Gruplar içi	150,766	639	0,23			
	Toplam	150,903	641				
Özgürlük Hakkı	Gruplar arası	2,743	2	1,37	2,86	0,049	A-B
	Gruplar içi	305,614	639	0,47			
	Toplam	308,357	641				

Not: A, çocukları olmayan öğretmenleri; B, 1-3 çocuğa sahip öğretmenleri; C, ise 4 ve üzeri çocuğa sahip öğretmenleri göstermektedir.

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin özgürlük haklarıyla ilgili düşünceleriyle çocuk sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F(2, 639) = 2.86$, $p < 0,05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre 1-3 çocuğa sahip öğretmenlerin çocuğu olmayan öğretmenlere göre daha çok özgürlük haklarına önem verdikleri görülmektedir.

Tablo 9'a göre öğretmenlerin eğitim hakkı alt boyutu çocuk sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2, 639) = 0,16$, $p > 0,05$].

Tablo 9'a göre öğretmenlerin dayanışma hakkı alt boyutu çocuk sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2, 639) = 0,29, p > 0,05$].

Öğretmenlerin demokratik değerlerinin kıdemlerine göre sonuçları

Tablo 10.

Öğretmenlerin Demokratik Değer Puanlarının Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim Hakkı	Gruplar arası	1,040	6	0,17	1,81	0,09
	Gruplar içi	60,685	635	0,09		
	Toplam	61,725	641			
Dayanışma Hakkı	Gruplar arası	0,417	6	0,07	0,29	0,94
	Gruplar içi	150,485	635	0,23		
	Toplam	150,903	641			
Özgürlük Hakkı	Gruplar arası	5,205	6	0,86	1,81	0,09
	Gruplar içi	303,151	635	0,47		
	Toplam	308,357	641			

Tablo 10'a göre öğretmenlerin eğitim hakkı alt boyutu kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(6, 635) = 1,81, p > 0,05$].

Tablo 10'a göre öğretmenlerin dayanışma hakkı alt boyutu kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(6, 635) = 0,29, p > 0,05$].

Tablo 10'a göre öğretmenlerin özgürlük hakkı alt boyutu kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(6, 635) = 1,81, p > 0,05$].

Öğretmenlerin demokratik değerlerinin medeni durumlarına göre sonuçları

Tablo 11.

Öğretmenlerin Demokratik değer Puanlarının Medeni Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Eğitim Hakkı	Gruplar arası	2,125	2	1,06	2,21	0,11	
	Gruplar içi	306,232	639	0,47			
	Toplam	308,357	641				
Dayanışma Hakkı	Gruplar arası	0,646	2	0,32	1,37	0,25	
	Gruplar içi	150,256	639	0,23			
	Toplam	150,903	641				
Özgürlük Hakkı	Gruplar arası	0,766	2	0,38	4,01	0,01	A-C
	Gruplar içi	60,959	639	0,09			B-C
	Toplam	61,725	641				

Not: A, bekar; B evli; C ise dul medeni durumunu göstermektedir.

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin özgürlük haklarıyla ilgili düşünceleriyle medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F(2, 639) = 4.01, p < 0,05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre dul öğretmenler, hem bekar öğretmenlere hem evli öğretmenlere göre daha çok özgürlük haklarına önem vermektedir.

Tablo11'e göre öğretmenlerin eğitim hakkı alt boyutu medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2, 639) = 2,21, p > 0,05$].

Tablo11'e göre öğretmenlerin dayanışma hakkı alt boyutu medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(2, 639) = 1,37, p > 0,05$].

Öğretmenlerin demokratik değerlerinin mezuniyetlerine göre sonuçları

Tablo 12.

Öğretmenlerin Demokratik Değer Puanlarının Mezuniyetlerine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Eğitim Hakkı	Gruplar arası	0,577	2	0,28	3,01	0,05	B-C
	Gruplar içi	61,149	639	0,09			
	Toplam	61,725	641				
Dayanışma Hakkı	Gruplar arası	0,762	2	0,38	1,62	0,19	
	Gruplar içi	150,140	639	0,23			
	Toplam	150,903	641				
Özgürlük Hakkı	Gruplar arası	1,375	2	0,68	1,43	0,24	
	Gruplar içi	306,982	639	0,48			
	Toplam	308,357	641				

Not: A, önlisans; B lisans; C ise yüksek lisans göstermektedir.

Tablo12 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim haklarıyla ilgili düşünceleriyle mezuniyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [F(2, 639) = 3.01, $p \leq 0,05$]. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre yüksek lisans mezunu öğretmenler, lisans öğretmenlere göre daha çok eğitim haklarına önem vermektedir.

Tablo12'ye göre öğretmenlerin dayanışma hakkı alt boyutu mezuniyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(2, 639) = 1,62, $p > 0,05$].

Tablo12'ye göre öğretmenlerin özgürlük hakkı alt boyutu mezuniyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(2, 639) = 1,43, $p > 0,05$].

Öğretmenlerin demokratik değerlerinin yaşlarına göre sonuçları

Tablo 13. Öğretmenlerin Demokratik Değer Puanlarının Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Eğitim Hakkı	Gruplar arası	3,353	3	1,11	2,33	0,07
	Gruplar içi	305,004	638	0,47		
	Toplam	308,357	641			
Dayanışma Hakkı	Gruplar arası	1,567	3	0,52	2,23	0,08
	Gruplar içi	149,335	638	0,23		
	Toplam	150,903	641			
Özgürlük Hakkı	Gruplar arası	0,301	3	0,10	1,04	0,37
	Gruplar içi	61,424	638	0,09		
	Toplam	61,725	641			

Tablo13'e göre öğretmenlerin eğitim hakkı alt boyutu yaşlara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 638) = 2,33, p > 0,05$].

Tablo13'e göre öğretmenlerin dayanışma hakkı alt boyutu yaşlara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 638) = 2,23, p > 0,05$].

Tablo13'e göre öğretmenlerin özgürlük hakkı alt boyutu yaşlara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 638) = 1,04, p > 0,05$].

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Tarzları ve Demokratik Değerleri Arasındaki İlişki

Tablo 14.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Tarzları ve Demokratik Değerleri Arasındaki İlişki (Alt Boyutlar Bakımından Pearson Korelasyon Analizi)

Sınıf Yönetim Tarzları	Demokratik Değerler					
	Eğitim Hakkı		Dayanışma		Özgürlük	
	r	p	r	p	r	p
Otoriter Sınıf Yönetimi	,226**	,000	,090*	,023	-,101*	,010
Başboş Sınıf Yönetimi	,104**	,008	,265**	,000	,230**	,000
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi	,221**	,000	,281**	,000	,167**	,000
Aldırmaz Sınıf Yönetimi	,158**	,000	,159**	,000	,067	,089

Alt boyutlar itibariyle öğretmenlerin sınıf yönetim tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiye baktığımızda yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere; öğretmenlerin demokratik değerlerin alt boyutları ile sınıf yönetim tarzları arasında bir takım anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Tablo 14'e göre; Otoriter sınıf yönetim tarzı ile eğitim hakkı alt boyutu arasında bir ilişki söz konusudur.

Tablo 14'e göre; Başboş sınıf yönetim tarzı ile dayanışma ve özgürlük hakkı alt boyutları arasında bir ilişki söz konusudur.

Tablo 14'e göre; Takdir edilen sınıf yönetim tarzı ile demokratik değerlerin tüm alt boyutları arasında ilişki vardır.

Tablo 14'e göre; Aldırmaz sınıf yönetimi ile eğitim hakkı ve dayanışma alt boyutunun ilişkisi vardır.

Bölüm V

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim profilleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha otoriter bir sınıf yönetimi profili sergiledikleri; cinsiyetin başıboş, aldırılmaz ve takdir edilen sınıf yönetim tarzlarında belirgin etken olmadığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin çocuk sayıları ile sınıf yönetim profilleri arasındaki fark incelendiğinde aralarında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Öğretmenlerin kıdemleri ile sınıf yönetimi profilleri arasındaki farklılaşma incelendiğinde 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 26-30 yıl ve 31 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha otoriter bir sınıf yönetimi profili ortaya koydukları görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleriyle medeni durumları arasındaki fark incelendiğinde, dul öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha başıboş bir sınıf yönetimi profili ortaya koydukları görülmektedir.

Öğretmenlerin mezuniyet durumları ile sınıf yönetim profilleri arasındaki fark incelendiğinde aralarında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleriyle yaşları arasındaki fark incelendiğinde 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha başıboş bir sınıf yönetimi profili ortaya koydukları görülmektedir.

Öğretmenlerin demokratik değerlerinin cinsiyetin etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla verilere t-testi uygulanmıştır. Eğitim hakkı alt boyutu, dayanışma hakkı alt boyutu, özgürlük hakkı alt boyutu cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin özgürlük haklarıyla ilgili düşünceleriyle çocuk sayıları arasındaki fark incelendiğinde 1-3 çocuğa sahip öğretmenlerin çocuğu olmayan öğretmenlere göre daha çok özgürlük haklarına önem verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemleri ve yaşları ile eğitim hakkı alt boyutu, dayanışma hakkı alt boyutu ve özgürlük hakkı alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Öğretmenlerin özgürlük haklarıyla ilgili düşünceleriyle medeni durumları arasındaki ilişki incelendiğinde dul öğretmenler, hem bekâr öğretmenlere hem evli öğretmenlere göre daha çok özgürlük haklarına önem vermektedir.

Öğretmenlerin eğitim haklarıyla ilgili düşünceleriyle mezuniyetleri arasındaki fark incelendiğinde yüksek lisans mezunu öğretmenler, lisans öğretmenlere göre daha çok eğitim haklarına önem vermektedir.

Öğretmenlerin yaşları ile demokratik değerlere ilişkin tutumları arasındaki fark incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetim tarzları ile demokratik değerlere ilişkin tutumları arasında genel anlamda bir ilişki olduğu, sınıf yönetim tarzları ile demokratik tutumları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Otoriter Sınıf Yönetim Tarzına sahip öğretmenler Eğitim Hakkına, Başboş Sınıf Yönetim Tarzına sahip öğretmenler dayanışma ve Özgürlük Hakkına, Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Tarzına sahip öğretmenler demokratik değerlerin tüm alt boyutlarına, Aldırmaz Sınıf Yönetim Tarzına sahip öğretmenler Eğitim Hakkı ve Dayanışma alt boyutlarına önem vermektedirler.

Tartışma

Yapılan araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha otoriter bir sınıf yönetimi profiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu konuda çeşitli araştırmalar incelendiğinde; bir kısım araştırmalarda (Ekici, 2004; Kadak, 2008; Terzi, 2001) kadın öğretmenlerin daha otoriter bir sınıf yönetimi sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bazı

araştırmaların (Yılmaz, 2010; Akdeniz, 2008; Beyaztaş; 2009 Öksüz, Çevik, Baba ve Güven, 2011) bulgularına göre ise sınıf yönetim tarzının cinsiyete göre değişmediği ortaya çıkmıştır. Kaya (2013) yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin sınıf yönetim tarzı olarak daha demokratik bir tutum sergilediklerini ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak kadın öğretmenlerin disipline, tertip ve düzene karşı daha hassas olduklarından dolayı daha otoriter bir yönetim tarzı sergiledikleri düşünölmektedir.

Yapılan bu araştırmada öğretmenlerin kıdemlerine ve buna paralel olarak yaşları ile sınıf yönetim tarzlarının anlamlı farklılıklar bulunmuştur. 0 - 5 yıl kıdeme sahip öğretmenler mesleğin başında oldukları ve genelde öğrencilere karşı daha sevecen bir yaklaşım gösterdikleri için otoriter bir tutum sergilemedikleri düşünölmektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yeterli sınıf yönetimi tecrübesine sahip olmadıkları için disiplinin sağlanması daha otoriter bir yapı sergilerler.26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ise sınıf yönetim konusunda daha tecrübeli olduklarından ve sınıftan beklentileri zamanla azaldığından sınıf için disiplini sağlarken daha az otoriter bir tarz sergiledikleri düşünölmektedir. Yapılan araştırmalarda (Ekici, 2011; Kaya, 2013; Beyaztaş, 2009; Yılmaz, 2010) öğretmenlerin kıdem ve yaşları ile sınıf yönetim tarzları arasında farklılığın olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte Yüksel (2013), sınıf yönetim becerilerine sahip olma düzeyinin farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin başıboş sınıf yönetimi profilleriyle medeni durumları karşılaştırıldığında, dul öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha başıboş bir sınıf yönetimi profili ortaya koydukları görölmektedir. Dul öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntılı hayat bakış açısını etkilediğinden dolayı daha umursamaz bir tavır sergileyebilmektedirler. Bu durumdan dolayı sınıf yönetimi olarak başıboş yönetim tarzını benimsedikleri söylenebilir. Yapılan çeşitli araştırmalar incelendiğinde; bir kısım araştırmalarda (Ekici, 2004; Kadak, 2008; Ilgar, 2007; Yılmaz,2010) medeni durum ile sınıf yönetimi arasında anlamlı farkın olduğu tespit

edilmiştir. Ancak Kaya (2013) yaptığı araştırmada; sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre sınıf yönetimindeki demokratik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmediğini tespit etmiştir.

Yapılan bu araştırmada öğretmenlerin demokratik değerlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Yapılan bir kısım araştırmalarda (Gözütok, 1995; Ektem ve Sünbül, 2011; Zencirci, 2003; Yılmaz, 2010), öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin demokratik tutumları üzerinde etkisi olmadığını tespit etmiştir. Ancak bununla birlikte bazı araştırmalarda (Taçman, 2009; Karatekin, Merey ve Kuş, 2012; Karagöz ve Kesici, 1996; Genç ve Kalafat, 2007; Saracaloğlu, Evin ve Varol,2004), kadın öğretmen veya öğretmen adaylarının erkek öğretmen veya öğretmen adaylarına göre daha demokratik bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Yapılan diğer araştırmalarda incelendiğinde demokratik tutum sergileme bakımından ya farklılık gözlemlenmemiş ya da kadın öğretmenlerin lehine bir durum gözlemlenmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yumuşak ve sevecen bir yapıda olmaları demokratik tutum sergilemeleri bakımından erkek öğretmenlere göre daha avantajlı konuma getiriyor olabilir.

Öğretmenlerin özgürlük haklarıyla ilgili düşünceleriyle çocuk sayıları incelendiğinde 1-3 çocuğa sahip öğretmenlerin çocuğu olmayan öğretmenlere göre daha çok özgürlük haklarına önem verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ebeveyn olmaları ile çocuklara bakış açısının olumlu yönde etkilendiği varsayılarak çocuk sahibi öğretmenlerin öğrencilerin özgürlük haklarına daha önem verdiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemleri ve yaşları ile eğitim hakkı alt boyutu, dayanışma hakkı alt boyutu ve özgürlük hakkı alt boyutu arasında bir farklılık tespit edilememiştir. Yılmaz (2010) ise yaptığı araştırmanın sonucunda hem yaşın hem de kıdemin demokratik tutumların alt boyutuyla anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Yılmaz'a (2010) göre; ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim hakkı alt boyutu dayanışma alt boyutu ve özgürlük alt boyutuna

ilişkin görüşleri yaşa göre değişmektedir. Demokratik değerler toplam puan ile ilgili olarak yaşı “41 ve üstünde” olan öğretmenler, yaşı “31–40” arasında olan öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahiptir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri kıdeme göre, eğitim hakkı alt boyutunda değişmezken, dayanışma alt boyutu ve özgürlük alt boyutunda değişmektedir. Demokratik değerler toplam puan ile ilgili olarak kıdemi “21 yıl ve üstünde” olan öğretmenler kıdemi “1–10 yıl” ve kıdemi “11–20 yıl” olanlara göre daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde dayanışma ve özgürlük alt boyutunda da en olumlu görüşlere kıdemi “21 yıl ve üstünde” olan öğretmenlerin sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlardan da yola çıkarak öğretmenlerin demokratik görüşlerinin zamanla olumlu yönde değişime meyilli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin özgürlük haklarıyla ilgili düşünceleriyle medeni durumları incelendiğinde dul öğretmenler, hem bekâr öğretmenlere hem evli öğretmenlere göre daha çok özgürlük hakkına önem vermektedir. Dul öğretmenlerin sıkıntılı bir süreçten geçtiği için daha özgürlükçü olabilirler. Bununla birlikte Kaya (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin demokratik tutumları ile medeni durumları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin eğitim haklarıyla ilgili düşünceleriyle mezuniyetleri arasındaki farklılaşma incelendiğinde yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre daha çok eğitim hakkına önem verdiği ortaya çıkmıştır. Taçman (2009) tarafından yapılan araştırmada lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında demokratik tutumlar bakımından anlamlı fark olduğu tüm düzeyler dikkate alındığında en yüksek demokratik tutum puanının yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan lisans mezunu öğretmenlerin demokratik tutumlarının, lise ve ön lisans mezunu öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlarda yola çıkarak

öğretmenlerin eğitim seviyesi artıka eğitim daha fazla önem verdikleri ve daha demokratik bir tutum sergiledikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıf yönetim tarzları ile demokratik değerlere ilişkin tutumları arasında genel anlamda bir ilişki olduğu, sınıf yönetim tarzları ile demokratik tutumlarının birbirini etkilediği tespit edilmiştir. Yılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin demokratik tutumları ile sınıf yönetimleri arasında bir ilişki ortaya çıkmıştır. Belirlenen bu ilişkilerden yola çıkarak öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik tutumların birbirinden bağımsız düşünölemeyeceği söylenebilir. Otoriter Sınıf Yönetim Tarzına sahip öğretmenlerin Eğitim Hakkına, Başboş Sınıf Yönetim Tarzına sahip öğretmenlerin Dayanışma ve Özgürlük Hakkına, Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Tarzına sahip öğretmenlerin demokratik değerlerin tüm alt boyutlarına, Aldırmaz Sınıf Yönetim Tarzına sahip öğretmenlerin Eğitim Hakkı ve Dayanışma alt boyutlarına önem verdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde hangi yönetim tarzı olursa olsun eğer öğretmen sınıfın durumuna uygun sınıf yönetim tarzını seçerse bu öğrencinin faydasına olacaktır. Önemli olan hâkimiyet oluşturma kaygısıyla yanlış sınıf yönetim tarzlarının kullanmamasıdır. Gerektiğinde öğrencilerin de sınıf yönetimine aktif olarak katılmaları sağlanmalıdır.

Öneriler

Uygulayıcılara yönelik öneriler

Öğretmenlere yönelik sınıf yönetimi konusunda hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir. MEB tarafından düzenlenecek olan bu faaliyetlerde gerekirse konusunda uzman akademisyenlerden yardım alınarak öğretmenlerin bu konuda daha iyi seviyeye gelmeleri sağlanabilir. Sınıf yönetimiyle alakalı olarak düzenlenecek hizmet içi eğitim faaliyetleri sadece teorik olmamalı gerektiğinde uygulamalara da yer verilmelidir.

Hizmet içi eğitimler sınıf yönetimi ile sınırlı kalmamalı demokratik eğitimle ilgili seminerler de düzenlenmelidir. Öğretmenlere hizmet içi eğitim düzenlenirken öğrenciler de

unutulmamalıdır. Ayrıca sınıf yönetimini ve öğrencilerin demokratik tutumlarını etkileyen ailelere de çeşitli eğitimler verilmelidir.

Öğretmenlerin gerek sınıf yönetimi gerekse eğitimle ilgili diğer gelişmeleri takip edebilecekleri dijital bir platform MEB tarafından oluşturulmalıdır. Bu platform alanında uzman kişilerce ve eğitim fakülteleriyle işbirliği yapılarak sürekli olarak güncellenmelidir.

Demokrasi eğitimi sadece kitabi bilgilerle sınırlı kalmamalıdır. Öğretmenler bazı etkinlikler ve sınıf içi uygulamalarla demokrasi kavramını hem teorik hem de pratik olarak öğrencilere öğretmelidirler.

Öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında demokrasi eğitimi ve sınıf yönetimi uygulamalarına daha fazla önem verilmelidir.

Demokrasi eğitiminin öğrencilerde yerleşmesi bakımından öğrencinin sürece aktif olarak katılımı önemlidir. Bu sebepten dolayı öğrenciyi sürece aktif olarak katacak etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Kuralların düzenlenmesinde de öğrenciler karar verme sürecine katılmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler

Benzer bir çalışma devlet okulları ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştırılması, merkez ilçelerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerle köy okullarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştırılması amaçlı da yapılabilir. Böylece öğretmenlerin sınıf yönetim tarzlarının ve demokratik tutumlarının buldukları ortama göre değişip değişmedikleri de gözlemlenebilir.

Sınıf düzeylerine ve alınan hizmet içi eğitimlere göre öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetim tarzlarının farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir.

Benzer bir araştırmayla sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik tutumları karşılaştırılabilir.

Sınıf mevcutlarına göre öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetim tarzlarının farklılaşp farklılaşmadığı araştırılabilir.

Kaynakça

- Akdeniz, H. (2008). *Yöneticilere göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetme becerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akkurt, D. (2001). Sosyal etkileşim ve iletişim becerileri.
<http://www.ak-kurt.com/bseib.shtml> Erişim Tarihi: 16 Kasım 2014
- Aluçdibi, F. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi motivasyon düzeylerine biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Apuhan, R. Ş. (2002). *Etkili öğretmenin temel davranışları*. İstanbul: Timaş.
- Arı, R. ve Saban, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Konya: Ceylan.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: MEB.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Başaran, İ., E., (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kadioğlu.
- Beyaztaş, D. İ. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından sınıf yönetimi anlayışlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Büyükkaragöz, S. S. (1990). *Demokrasi eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1996). *Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları*. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 353-365.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.

- Cemaloğlu, N. (2007). *Disiplin ile ilgili kavramlar, ilkeler ve uygulamalar*. Milli Eğitim, 36 (175), 8-24.
- Çakmak, M. Kayabaşı, Y. ve Ercan, L. (2008) *Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 35, 53-64
- Çamkerten, F. (2001). *Okul öncesi eğitimde uygulanan program ve çocukların demokratik davranışları ile öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, O. B. (2014). *Farklı liderlik stillerine sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, K. (2005). Disiplin oluşturma ve kural geliştirme. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* (ss237-267). Ankara: Anı
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Çetin, F. (2009). *Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf ile ilgili davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir, M. K. (2010). Dört yıl arayla ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin demokratik davranışlar sergileme sıklığına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri*, 8, s.s 21-40.
- Demir, M. K. ve Kara, N. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sınıf ve branş öğretmenlerinin davranışlarının demokratikliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 259-278.

- Demirbolat, A. O. (1999). Demokrasi ve demokratik eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 229–244.
- Demirtaş, H. (2005). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* (ss1-33). Ankara: Anı.
- Dökmen, Ü. (1989). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko - sosyal bir araştırma*(yayınlanmamış araştırma). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ekici, G. (2004). Öğretimin yönetimi. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi*, Ankara: Pegem A (ss.61-95).
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 50–60.
- Ekici, G. (2012). Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8),13-30.
- Ektem, I. S. ve Sünbül, A. M (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*,31,159-168.
- Ercoşkun, M. H. (2011). *Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin incelenmesi*(Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Erden, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alkım.
- Erdoğan, İ. (2001), *Sınıf yönetimi –ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. İstanbul: Sistem.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.

- Esen, H. (2006). *İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri (Edirne ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Finn, J. D. ve Archilles, C.M. (1990) Answers and Questions About Class Size:A *Statewide Experiment, American Educational Research Journal, 27(3),557-577*
- Fuat, M. (200). *Demokrasi kültürü*. İstanbul: Adam.
- Geçer, A. K. (2002). *Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi*(Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Genç, S. Z. (2006). Demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi.*Milli Eğitim,171,s43-53*
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M., Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.9, 1, 89-102*
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 10-22*
- Genç, S. Z ve Kalafat, T. (2008) Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. Manas Üniversitesi SBE Dergisi, 19, 212-222.
- Gökçe, F. (2005). *Devlet ve eğitim* Ankara: Tek Ağaç.
- Gömlüksiz, M. (1988). *Demokratik bir sınıf ortamı açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanları ile öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı
- Gözütok, F., D. (2004). *Öğretmenliği geliştireyim*. Ankara: Siyasal.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Gürsel, M. ve Sünbül A. M. (2000). Öğretmen ve okul yöneticilerinin sınıf yönetim profillerinin incelenmesi. Konya: *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Sosyal Alanlar)*. 25. Yıl. Özel Sayısı.
- Güven, S., (2012), *İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiği*, (yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitim felsefesi ve ideolojik temelleri* (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul:Beta.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı. *Kurumsal Eğitim Bilim*, 3 (1), 29-42
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma* (yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Işık, H. (2006). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. M. Şişman, S.Turan(Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss43-58). Ankara: Öğreti.
- İflazoğlu, A. ve Çaydaş, E (2004). *Sınıf öğretmenliği anabilim dalında okuyan birinci sınıf Öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin demokratik Tutumları ile otoriter tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi.

- İnan, M. ve Dervent, F. (2013). Beden eğitimi ve sınıf öğretmeni adaylarının demokratik eğilimleri ile sınıf yönetimi anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Dergisi* 3, 1, 27-34.
- Kadak, Z. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Yeditepe Üniversitesi, İstanbul
- Karaçalı, A. (2006). Sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlerin değerlendirilmesi *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 7 (1) . 145-155.
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik laik eğitim (Çağdaş toplum olmanın yolu)*. Ankara: Anı.
- Karatekin, K., Merey, Z. ve Kuş, Z. (2013). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 561-574.
- Karasar, N. (2013) *Araştırmalarda rapor hazırlama*, Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel.
- Karip, E. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA,
- Kaya, G. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, C. (2013), *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki demokratik tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kıran, H. (2005). *Etkili sınıf yönetimi*, Ankara: Anı.
- Küçükahmet, L. (2002). *Sınıf yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel.
- MEB (1999), *Milli eğitim ile ilgili mevzuat*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Okutan, M. (2005). Sınıftaki olayları ve öğrenci davranışlarını doğru anlamak. E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi(ss6-13)*. Ankara:PegemA
- Öksüz, Y., Çevik, C., Baba, M. ve Güven, E. (2011) Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2,
- Öner, N. (1990). *İnsan hürriyeti*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2010). Neyi, niçin yapılandıracağız? *Eğitime Bakış*, 6 (12) 10 - 15.
- Pala, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13,171-179.
- Pekince, D. (2010). *Değerlere dayalı sınıf yönetimi*. (Yayımlanmamış yüksek tezi) Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Saracaloğlu, A. S., Evin, İ. ve Varol R. (2004). İzmir ilinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*,4(2), 356-364.
- Schmidt, G. (2002). *Demokrasi kuramlarına giriş*. (M., E. Köktaş, Çev.) Ankara: Vadi
- Selvi, K. (2006). Developing a teacher trainees' democratic values scale: validity and reliability analyses. *Social Behavior and Personality. Volum*, 34:9:1171-1178,

- Selvi, K. (2007). Sınıf öğretmenleri demokratik değerler ölçeği ve güvenilirlik çalışması. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* içinde (s. 339 - 342 Eskişehir : Anadolu Üniversitesi.
- Taçman, M. (2009). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları. www.world-educationcenter.org/index.php/cjes/article/.../6/9. Erişim Tarihi: 03.06.2013.
- Tanilli, S. (2001). *Devlet ve demokrasi*. İstanbul: Say
- Taymaz, H. (1995). *Okul yönetimi*, Ankara : Saypa
- Tertemiz, N. (2006). Sınıf Yönetimi ve Disiplin. Küçükahmet, L.(Ed), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel (ss. 67-91).
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156 Erişim Tarihi:24 Mart 2014.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Türk Dil Kurumu (TDK) Büyük Türkçe Sözlük <http://www.tdk.gov.tr>, Erişim Tarihi:14Eylül 2014.
- Turan, S. (2006). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman, S. Turan(Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss. 1-11). Ankara: Öğreti.
- Yalçinkaya, M. ve Küçükkaragöz, H. (2006). *Sınıfta disiplin kuralları ve uygulaması*. Yılman, M.(Ed.) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel (ss.101-133)
- Yanardağ, A. (2000), *Üniversite gençliğinin demokratik tutum ve davranışları üzerine bir araştırma (Selçuk Üniversitesi örneği)*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya

- Yeşil, R. (2002). *Okulda ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Yılmaz, K. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9, 147-170
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*, Ankara: PegemA.
- Yiğit, B. (2006). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi. M. Şişman, S.Turan(Ed.), *Sınıf Yönetimi* (ss43-58). Ankara: Öğreti.
- Yüksel, A. (2013), *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zencirci, İ. (2003). *İlköğretim okullarında yönetimin demokratiklik düzeyinin katılım özgürlük ve özerklik boyutları açısından değerlendirilmesi(Balıkesir ili örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ekler

Ek A: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü İzin Yazısı



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI

Sayı : 93130991-044-2363 13807

04 Kasım 2013

Konu : Anket Çalışması

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ : 24.09.2013 tarih ve ...1030 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Alper Sezgin ÇİFTÇİ'nin, "**İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Tarzları ile Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki**" başlıklı tez çalışmasında kullanılmak üzere Bursa İli Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde bulunan okullarda görev yapan ilkökul öğretmenlerine anket uygulayabilmesi ile ilgili Bursa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 10.10.2013 tarih ve ...2946447 sayılı yazısı yazınız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

Mustafa YOLLU
Genel Sekreter

EK :

-Yazı (2 sayfa)

Ek B: Ek B: Bursa İli Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86896125/605.01/2946447

Konu: Alper Sezgin ÇİFTÇİ'nin Araştırma İzni

10/10/2013

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

- İlgi : a) M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi
b) 02/10/2013 tarih ve 12653 sayılı yazınız.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Alper Sezgin ÇİFTÇİ'nin "İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Tarzları ile Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki" konusunda yüksek lisans tez çalışması isteği ile ilgili onay ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, ilgilinin çalışmasının tamamlanmasından sonra İl Milli Eğitim Müdürlüğümüze çalışmanın sonucu ile ilgili bilgi verilmesini arz ederim.

Şevket BARCA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü V.

EK:

1-Valilik Onayı (1 Sayfa)

Murat TEMURÇİN
Memur
Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
11 Ekim 2013

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e6c2-b24e-38d5-ad63-1b88 kodu ile yapılabilir.

Yeni Hükümet Konağı A Blok 16050 Osmangazi/BURSA
Elektronik Ağ: www.bursameb.gov.tr
e-posta: arge16@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Halis KORKMAZ Şube Müdürü
Tel: (0 224) 256 70 00
Faks: (0 224) 256 66 80

Ek C: Değerlendirme Ölçeği

AÇIKLAMA

Değerli öğretmenler,
ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla bir çalışma yapılmaktadır. Bu araştırmada kullanılacak olan ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm “Kişisel Bilgi Formu”ndan, İkinci Bölüm “Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği”nden, Üçüncü Bölüm ise “Sınıf Öğretmenleri Demokratik Değerler Ölçeğin”den oluşmaktadır. Ölçme aracında beşli bir derecelendirme öngörölmüştür. Her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra o ifadeyle ilgili en uygun seçeneği işaretleiniz.

Araştırmaya vermiş olduğunuz destekten dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Alper Sezgin ÇİFTÇİ

Şehit Jandarma Er Selahattin Çırak İlkokulu

Yıldırım/BURSA

E-mail: alpersezginciftci@hotmail.com

Tel:05056499794

Kişisel Bilgi Formu (Bölüm I)

1. Çalıştığınız Kurumun Adı: (Lütfen Adını Yazınız).....
2. Mezun olduğunuz kurum düzeyi
 Önlisans Lisans Yüksek Lisans Doktora
3. Cinsiyetiniz
 Kadın Erkek
4. Yaşınız
 21-25 26-30 31-40 40 ve üzeri
5. Öğretmenlik kıdeminiz
 0-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl
 21-25 yıl 26-30 yıl 30 yıl ve üzeri
6. Medeni Durumunuz
 Bekar Evli Dul
7. Çocuğunuz var mı?
 Evet Hayır
- 8- 7. Soruda cevabınız evet ise kaç çocuğunuz olduğunu lütfen belirtiniz.
 1-3 4-6 7 ve üzeri

**Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği
Bölüm II**

Yönerge:

Aşağıda sınıf yönetimi profillerine ait düşüncelerinizi içeren örnek durumlar verilmiştir. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmadan size uygun seçeneği işaretleyiniz.

5- Kesinlikle Aynı Fikirdeyim, 4- Aynı Fikirdeyim, 3- Kararsızım,
2- Aynı Fikirde Değilim, 1- Kesinlikle Aynı Fikirde Değilim,

	Kesinlikle Aynı Fikirdeyim	Aynı Fikirdeyim	Kararsızım	Aynı Fikirde Değilim	Kesinlikle Aynı Fikirde Değilim
1. Eğer bir öğrenci sınıf içi düzeni bozarsa, tartışmasız onu engellerim	5 ()	4 ()	3 ()	2 ()	1 ()
2. Öğrencilerime kuralları zorla kabul ettirmek istemem.	5 ()	4 ()	3 ()	2 ()	1 ()
3. Öğrencilerin öğrenmeleri için sınıf sessiz olmalıdır.	5 ()	4 ()	3 ()	2 ()	1 ()
4. Hem öğrencilerin öğrendikleri konuyla hem de nasıl öğrendikleriyle ilgilenirim.	5 ()	4 ()	3 ()	2 ()	1 ()
5. Eğer bir öğrenci ev ödevini geç getirirse, bu benim problemim değildir.	5 ()	4 ()	3 ()	2 ()	1 ()
6. Öğrenciyi azarlamak istemem, çünkü onun duygularını incitebilirim.	5 ()	4 ()	3 ()	2 ()	1 ()
7. Sınıf hazırlıkları öğretim faaliyetleri için değerli değildir.	5 ()	4 ()	3 ()	2 ()	1 ()
8. Öğrencilerime her zaman kararlarımın ve kurallarımın nedenlerini açıklamaya çalışırım.	5 ()	4 ()	3 ()	2 ()	1 ()
9. Geç kalan bir öğrencinin “özür dilemesini “ kabul etmem.	5 ()	4 ()	3 ()	2 ()	1 ()
10. Benim için öğrencinin duygusal olarak iyi durumda olması sınıf kontrolünden daha önemlidir.	5 ()	4 ()	3 ()	2 ()	1 ()
11. Öğrencilerim, eğer konuyla ilgili soruları varsa, benim sunumumu bölerek sorularını sorabileceklerini anlamışlardır.	5 ()	4 ()	3 ()	2 ()	1 ()
12. Eğer bir öğrenci izin isterse, her zaman izin veririm.	5 ()	4 ()	3 ()	2 ()	1 ()

Sınıf Öğretmenleri Demeokratik Değerler Ölçeği
Bölüm III

Yönerge:

Bu bölümünde “eğitim yaşamı” na ilişkin cümleler

yer almaktadır. Lütfen, işaretleme yaparken her bir

cümlenin ifade ettiği durumu göz önünde bulundurarak

sizin görüşünüzü en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

5= Tamamen Katılıyorum 4= Katılıyorum 3= Kararsızım

2= Katılmıyorum 1=Hiç katılmıyorum

Tamamen Katılıyorum
Katılıyorum
Kararsızım
Katılmıyorum
Hiç Katılmıyorum

	5()	4()	3()	2()	1()
1. Öğrencilere bilgiye erişim kolaylığı sağlanmalı	5()	4()	3()	2()	1()
2. Öğrencilere bilgiye erişim yolları öğretilmeli	5()	4()	3()	2()	1()
3. Öğrencilere kendi potansiyellerini geliştirme yolları öğretilmeli	5()	4()	3()	2()	1()
4. Öğrencilere sınavdan neden düşük not aldıkları açıklanmalı	5()	4()	3()	2()	1()
5. Yoksul öğrencilere eğitim için gerekli maddi yardım yapılmalı	5()	4()	3()	2()	1()
6. Hasta olan bir öğrenci için tedavi olanakları sağlanmalı	5()	4()	3()	2()	1()
7. Okuldaki disiplin kuralları öğrencilere açıklanmalı	5()	4()	3()	2()	1()
8. Öğrenciler sınav sonuçlarına ilişkin bilgilendirilmeli	5()	4()	3()	2()	1()
9. Öğrenciler özellikleri açısından birbiriyle karşılaştırmamalı	5()	4()	3()	2()	1()
10. Başarı durumları birbirinden farklı olan öğrencilerbirlikte çalışma yapmalı	5()	4()	3()	2()	1()
11. Öğretmen öğrencilerin bireysel çalışmalarına destek olmalı	5()	4()	3()	2()	1()
12. Sınıftaki öğrenciler birbirlerinin farklı özelliklerinden yararlanmalı	5()	4()	3()	2()	1()
13. Araç-gereç kullanımını öğretmen ve öğrenciler birlikte planlamalı	5()	4()	3()	2()	1()
14. Başkalarının amaçlarının gerçekleştirilmesine yardımcı olunmalı	5()	4()	3()	2()	1()
15. Öğrencilerin okuldaki sorunların çözümü için getirdiği öneriler sınıfta tartışılmalı	5()	4()	3()	2()	1()
16. Öğrenciler kendilerini hazır hissettikleri zaman sınava girmeli	5()	4()	3()	2()	1()
17. Derslerle ilgili proje ve ödev konularını öğrenciler belirlemeli	5()	4()	3()	2()	1()
18. Okul kantininin işletilmesi ile ilgili kuralları öğrenciler belirlemeli	5()	4()	3()	2()	1()
19. Sınıfta tartışmaları için yeterli zaman ayrılmalı	5()	4()	3()	2()	1()
20. Sınıf ortamı öğrenci tercihleri doğrultusunda hazırlanmalı	5()	4()	3()	2()	1()
21. Sınav türüne karar verilirken öğrenci görüşleri dikkate alınmalı	5()	4()	3()	2()	1()