

**İLKÖĞRETİMDE**  
**SINIF YÖNETİMİNİN ETKİLİLİĞİ**  
**(Doktora Tezi)**  
**Sibel GÜVEN**  
**ÇOMÜ BAP Proje No:2012/34**

**2012**

**T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİMDE SINIF YÖNETİMİNİN ETKİLİLİĞİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Hazırlayan  
Sibel GÜVEN**

**Tez Danışmanı  
Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI**

**Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri  
kapsamında desteklenmiştir.**

**Proje No:2012/ 34**

**Çanakkale – 2012**

## TAAHHÜTNAME

Doktora Tezi olarak sunduğum “İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

29.06.2012

Sibel GÜVEN

İmza  


Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

**Sibel G¼VEN'e** ait "**İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği**" adlı çalışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'nda **DOKTORA TEZİ** olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Coşkun BAYRAK

Üye

Prof. Dr. Ahmet DUMAN

Üye

Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA

Üye

Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI (Danışman)

Üye

Doç. Dr. Hasan ARSLAN

Tez No:

Tez Savunma Tarihi: 29.06.2012

ONAY

Doc. Dr. Aziz KILINÇ

Enstitü M¼d¼r¼

06../07/2012

## ÖZET

### **İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği**

Sınıf yönetiminin etkililiğini sağlamada yönetsel etkililik boyutlarının nasıl işlediğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel nitelikte olup tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın genel amacına ulaşabilmesi için tarama modeli kapsamında yöntem çeşitlemesinden; baskın daha az baskın desen kullanılmıştır. Araştırmanın uygulaması 2011-2012 öğretim yılı Ekim, Kasım ve Aralık aylarında Çanakkale İl Merkezi, görev yapmakta 287 öğretmen ve 11 okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Nicel yolla elde edilen veriler, “İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Belirleme Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans ve aritmetik ortalamadan yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler araştırma sorularını temel olarak çözümlenmiş, elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Nitel yolla elde edilen veriler okul müdürlerine uygulanan görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiş ve bulgu olarak yorumlanmıştır.

Araştırmada sonuçlar “İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme” ölçeğinden elde edilen verilere dayalı sonuçlar ve görüşmelerden elde edilen verilere dayalı sonuçlar olarak sıralanmıştır. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulamaya, öğretmenlere ve araştırmalara ilişkin bir takım önerilerde bulunulmuştur.

## ABSTRACT

### **The Effectiveness Of Classroom Management In Primary School**

This is a descriptive study on how administrative effectiveness works in providing the effectiveness of classroom management with a scanning model. In order to fulfill the purpose of this study dominant-non-dominant pattern is used in scanning model from method variation. This study was applied with 287 teachers and 11 administrators who worked in Çanakkale in October, November, and December of 2012.

Both qualitative and quantitative data collection tools were used in this study. The data obtained from quantitative tools are gathered by means of "The Effectiveness of Classroom Management in Primary School Scale ". In the analysis we used percentage, frequency and the arithmetic mean. The data obtained in this study analyzed based on research questions, and the findings; and these were described and interpreted.

Qualitative data were collected by the interview that we delivered to the school administrators. Data obtained from the interviews were resolved using the technique of descriptive analysis and the findings were interpreted. Results of this study are listed as, the findings from data collected by " The Effectiveness of Classroom Management In Primary School Scale" and the results based on data obtained from interviews. Under the direction of the survey results, a number of recommendations related to the practice, teachers and further researches have been proposed.

## ÖNSÖZ

Çok zevkli bir çalışmanın ürünü olan bu tez hiç kuskusuz birçok kişinin emeğini ve desteğini taşıyor:

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde pek çok kişinin desteği olmuştur. Öncelikle araştırma sürecinin her aşamasında değerli katkılarını ve manevi desteğini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI' ya ayırdığı zaman ve gösterdiği ilgi için teşekkür ederim.

“İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme” ölçeğinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında görüş ve yardımlarından yararlandığım, Prof. Dr. Ahmet AYPAY'a, Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI'ya, Prof. Dr. Ahmet DUMAN'a, Doç. Dr. Hasan ARSLAN'a, Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN'e, Yrd. Doç. Dr. Hülya GÜVENÇ'e ve Yrd. Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA'a teşekkür'ü bir borç bilirim.

Araştırmanın uygulama sürecine katılan değerli öğretmenlerimize ve uygulamanın sağlıklı bir biçimde sürdürülmesini sağlayan ve araştırmaya görüşleri ile dâhil olan değerli okul yöneticilerine teşekkür ederim.

Araştırma boyunca her türlü maddi desteği sağlayan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Destekleme birimine teşekkür ederim.

Çalışmalarım boyunca yardımlarını hiç esirgemeyen tüm meslektaşlarıma ve özellikle Arş. Gör. Hanife ESEN'e, Arş. Gör. Melike ÇAĞATAY'a, Arş. Gör. Mine SÖNMEZ'e ve Arş. Gör. Serdar ARCAGÖK'e, her zaman yanımda olan sabırlı ve düşünceli davranışlarıyla manevi desteklerini esirgemeyen eşim Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜVEN'e, tüm yaramazlıklarına rağmen gösterdiği anlayış ve sevgisi için oğlum İsmail Kağan GÜVEN'e ve bana hep güvenerek, desteklerini esirgemeyen anne ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sibel GÜVEN

Çanakkale, 2012

*Tez sürecinin bütün sıkıntılarını ve  
tamamlamanın mutluluğunu benimle birlikte paylasan,  
sevgili esim Bülent GÜVEN'e  
ve biricik oğlum İsmail Kağan GÜVEN'e*



## İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
KISALTMALAR.....	xix
TABLO LİSTESİ.....	xx
ŞEKİL LİSTESİ .....	xxvi

### BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Etkililik Değerlendirme Gereksinimi ve Sınıf Yönetiminin Etkililiği.....	3
1.2.1. Etkililik nedir? .....	3
1.2.1.1. Örgütsel Etkililik .....	6
1.2.1.1.1. Amaç Modeli .....	7
1.2.1.1.2. Sistem-Kaynak Modeli .....	8
1.2.1.1.3. Ekolojik ya da Çevresel Model .....	8
1.2.1.1.4. Birleşik Model (Fonksiyonel Model) .....	8
1.2.1.1.4.1. Amaca gerçekleştirme .....	10
1.2.1.1.4.2. Uyum .....	11
1.2.1.1.4.3. Entegrasyon .....	11

1.2.1.1.4.4.	Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi .....	11
1.2.1.2.	Yönetimsel Etkililik .....	12
1.2.1.2.1.	Geleneksel Yaklaşım .....	13
1.2.1.2.2.	Stratejik Yönetim/Örgüte Dayalı Yaklaşım .....	13
1.2.1.2.3.	Yetkiye Dayanan Bireysel Yaklaşım .....	13
1.2.2.	Eğitimde Etkililik .....	15
1.2.2.1.	Okul Etkililiği .....	15
1.2.2.2.	Sınıf Etkililiği .....	19
1.2.2.2.1.	Etkili Sınıf Yaklaşımları .....	19
1.2.2.2.1.1.	Bilgi Temini İçin Sınıf .....	19
1.2.2.2.1.2.	Paydaşlar İçin Uygulama Alan Olarak Sınıf .....	20
1.2.2.2.1.3.	Sürdürülebilir Öğrenme ve Gelişim İçin Sınıf.....	20
1.2.2.2.2.	Etkili Sınıf Modelleri .....	21
1.2.2.2.2.1.	Caroll'un Okulda Öğrenme Modeli .....	21
1.2.2.2.2.2.	Bloom'un Tam Öğrenme Modeli .....	22
1.2.2.2.2.3.	Slavin'in Etkili Sınıf Modeli .....	22
1.2.3.	Sınıf Yönetimi .....	23
1.2.3.1.	Sınıf Yönetiminde Yönetim Süreçleri.....	26
1.2.3.2.	Sınıf Yönetimi Boyutları .....	26

1.2.3.2.1. Sınıfın Fiziksel Düzenlenmesi .....	27
1.2.3.2.2. Plan-Program Etkinlikleri .....	28
1.2.3.2.3. Sınıfın Zaman Düzenine Yönelik Etkinlikler .....	28
1.2.3.2.4. Sınıfın İlişki Düzenlemeleri .....	28
1.2.3.2.5. Sınıfın Davranış Düzenlemeleri .....	28
1.2.3.3. Sınıf Yönetimi Yönetsel Düzeyleri .....	29
1.2.3.3.1. Sınıf Yönetiminde Birey Düzeyi .....	29
1.2.3.3.1.1. Birey Olarak Öğretmen .....	30
1.2.3.3.1.1.1. Birey Olarak Öğretmen Rollerini .....	31
1.2.3.3.1.1.2. Yönetici Olarak Öğretmen .....	35
1.2.3.3.1.2. Birey Olarak Öğrenci .....	37
1.2.3.3.1.3. Sınıf Yönetimindeki Yüz Yüze Gruplar .....	39
1.2.3.4. Sınıf Yönetimi Model ve Yaklaşımları .....	41
1.2.3.5. Sınıf Yönetiminin Etkililiği .....	42
1.2.3.5.1. Etkili Sınıf Yönetimi Yaklaşımları .....	42
1.2.3.5.2. Sınıf Yönetiminin Etkililiği Modeli .....	44
1.2.3.5.3. Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Etkileyen Etmenler .....	49

1.2.3.5.3.1.	Okul Yönetiminin Tutumu ve İşleyişi .....	49
1.2.3.5.3.2.	Okulun Bulunduğu Sosyal Çevre .....	50
1.2.3.5.3.3.	Aile .....	50
1.2.3.5.3.4.	Öğretmenin Niteliği .....	51
1.2.3.5.3.5.	Ekonomik Faktörler .....	52
1.3.	İlgili Araştırmalar .....	53
1.3.1.	Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	53
1.3.2.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	58
1.4.	Araştırmanın Amacı .....	64
1.5.	Araştırmanın Önemi .....	65
1.6.	Sınırlılıklar .....	65
1.7.	Tanımlar .....	66

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>YÖNTEM</b> .....	<b>67</b>
2.1. Araştırma Modeli .....	67
2.2. Evren ve Örneklem .....	68
2.2.1.Katılımcı Özelliklerine Ait Bulgular .....	69
2.3. Verilerin Toplanması .....	62
2.3.1.Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması .....	72
2.3.1.1. Nicel Veri toplama Araçlarının Hazırlanması .....	72

<b>2.3.1.1.1. Bölüm I “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...”</b> .....	75
<b>2.3.1.1.1.1. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi</b> .....	77
<b>2.3.1.1.1.2. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi</b> .....	83
<b>2.3.1.1.1.3. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi</b> .....	88
<b>2.3.1.1.1.4. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi</b> .....	93
<b>2.3.1.1.2. Bölüm II “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin...”</b> .....	99
<b>2.3.1.1.2.1. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi</b> .....	100
<b>2.3.1.1.2.2. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi</b> .....	105
<b>2.3.1.1.2.3. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi</b> .....	110
<b>2.3.1.1.2.4. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör</b>	

Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi .....	117
2.3.1.1.3. Bölüm III “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” .....	122
2.3.1.2. Nitel Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması .....	128
2.3.2. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması .....	129
2.3.2.1. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Anketinin Uygulanması .....	129
2.3.2.2. Okul Müdürü Görüşme Formu.....	130
2.3.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....	131
2.3.3.1. Anket Yoluyla Elde Edilen Verilerinin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	132
2.3.3.2. Görüşmelerden Elde Edilen Verilerinin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	134

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM .....

#### 3.1. Anket Verilerinden Elde Edilen Bulgular .....

##### 3.1.1. Sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algıları nelerdir? .....

###### 3.1.1.1. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümüne İlişkin Öğretmen Algıları .....

###### 3.1.1.2. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümüne İlişkin öğretmen Algıları .....

<b>3.1.1.3.</b> “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının...” Bölümüne ilişkin Öğretmen Algıları .....	145
--	-----

<b>3.1.2.</b> Belirlenen Etkililik Ölçütlerine Ait Deneklerin Görüşleri Arasında; Cinsiyet, Deneyim, Branş ve Yüksek Lisans Yapmış Olup Olmama Faktörleri Arasındaki Farkların İncelenmesi .....	147
--	-----

<b>3.1.2.1.</b> Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi .....	148
--	-----

<b>3.1.2.1.1.</b> “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümüne ilişkin belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki farklılıklar .....	148
--	-----

<b>3.1.2.1.2.</b> “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümüne İlişkin Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farklılıklar .....	149
--	-----

<b>3.1.2.1.3.</b> “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” Bölümüne İlişkin Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farklılıklar .....	150
--	-----

<b>3.1.2.2.</b> Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Deneyimleri Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi .....	151
---	-----

<b>3.1.2.2.1.</b> “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümünde Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Deneyimleri Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi .....	152
--	-----

<b>3.1.2.2.2.</b> “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümünde Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Deneyimleri Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi .....	152
--	-----

<b>3.1.2.3. Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi .....</b>	<b>154</b>
<b>3.1.2.3.1. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümünde Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi .....</b>	<b>154</b>
<b>3.1.2.3.2. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümünde Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi .....</b>	<b>155</b>
<b>3.1.2.3.3. “Sınıfınızdaki çalışma gruplarının ...” Bölümünde Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi .....</b>	<b>157</b>
<b>3.1.2.4. Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Yüksek Lisans Yapıp Yapmama Durumları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi .....</b>	<b>158</b>
<b>3.1.2.4.1. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümüne İlişkin Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Yüksek Lisans Yapıp Yapmama Durumları Arasındaki Farklılıklar .....</b>	<b>158</b>
<b>3.1.2.4.2. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/ Öğrencilerinizin ...” Bölümüne İlişkin Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Yüksek Lisans Yapıp Yapmama Durumları Arasındaki Farklılıklar .....</b>	<b>159</b>
<b>3.1.2.4.3. “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” Bölümüne İlişkin Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Yüksek Lisans Yapıp Yapmama Durumları Arasındaki Farklılıklar .....</b>	<b>160</b>
<b>3.1.3. Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Anketi’nin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon İlişkisinin İncelenmesi .....</b>	<b>161</b>



<b>3.1.3.1.</b> “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümünün Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon İlişkisinin İncelenmesi .....	163
<b>3.1.3.2.</b> “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümünün Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon İlişkisinin İncelenmesi.....	164
<b>3.1.3.3.</b> “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” Bölümünün Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon İlişkisinin İncelenmesi .....	165
<b>3.2.</b> Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular .....	165
<b>3.2.1.</b> Okul Müdürlerinin Okul Yönetimine İlişkin Görüşleri .....	165
<b>3.2.2.</b> Okul Müdürlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri .....	169
<b>3.2.3.</b> Okul Müdürlerinin Okul Yönetimi ve Sınıf Yönetiminin Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye İlişkin Görüşleri .....	173
<b>3.2.4.</b> Okul Müdürlerinin Sınıf Yönetiminin Etkililiğine İlişkin Görüşleri .....	177
<b>3.2.5.</b> Okul Müdürlerinin Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Görüşleri .....	181
<b>3.2.6.</b> Okul Müdürlerinin Entegrasyon Boyutuna İlişkin Görüşleri .....	186
<b>3.2.7.</b> Okul Müdürlerinin Uyum Boyutuna İlişkin Görüşleri .....	191
<b>3.2.8.</b> Okul Müdürlerinin Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	196
<b>3.2.9.</b> Okul Müdürlerinin Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi, Entegrasyon, Uyum Ve Amacı Gerçekleştirme Boyutlarının Önem Derecelerine İlişkin Görüşleri .....	201
<b>3.2.10.</b> Okul Müdürlerinin, Öğretmenlerin; Sınıf Yönetimini Gerçekleştirebilme Düzeylerine İlişkin Görüşleri .....	204
<b>3.2.11.</b> Okul Müdürlerinin, Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri .....	207

<b>3.2.12. Okul Müdürlerinin, Sınıf Yönetiminde Öğretmene Düşen Role İlişkin Görüşleri .....</b>	<b>215</b>
--	------------

## **IV. BÖLÜM**

### **SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER**

<b>4.1. Sonuçlar ve Önerileri.....</b>	<b>220</b>
<b>4.1.1.Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar .....</b>	<b>220</b>
<b>4.1.2. Tartışma .....</b>	<b>225</b>
<b>4.1.3. Öneriler .....</b>	<b>227</b>
<b>4.1.4. Öğretmenlere ve Okul Müdürlerine İlişkin Öneriler .....</b>	<b>227</b>
<b>4.1.5. Araştırmalara ve Uygulamalara İlişkin Öneriler .....</b>	<b>228</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>230</b>

### **EKLER**

<b>EK 1: Valilik Anket Olur İzni .....</b>	<b>242</b>
<b>EK 2: Valilik Araştırma Değerlendirme Formu .....</b>	<b>243</b>
<b>EK 3: “İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeği” .....</b>	<b>244</b>
<b>EK 4: Görüşme Formu .....</b>	<b>248</b>
<b>EK 5: Görüşme Döküm Örneği .....</b>	<b>249</b>

**KISALTMALAR**

**akt.** : Aktaran

**ed.** : Editör

**f** : Frekans

**N** : Birey Sayısı

**p** : Anlamlılık Düzeyi

**sd** : Serbestlik Derecesi

**SPSS** : Statistical Package for Social Studies

**SS** : Standart Sapma

**vb.** : ve benzeri

$\bar{X}$  : Aritmetik Ortalama

**AFA** : Açımlayıcı faktör Analizi

**DFA** : Doğrulayıcı Faktör Analizi

**YEM** : Yapısal Eşitlik Modeli

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.1.</b> Etkililik ve Etkenlik Kavramları Arasındaki Farklılıklar .....	5
<b>Tablo 1.2.</b> Sınıf Yönetiminin Etkililiği Modeli .....	46
<b>Tablo 2.1.</b> Araştırma evrenine dâhil edilen okulların isimleri, öğretmen, okul müdürleri ve dönen anket sayıları.....	68
<b>Tablo 2.2.</b> Katılımcı Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	70
<b>Tablo 2.3.</b> Bölüm I Faktör Yükleri.....	76
<b>Tablo 2.4.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Birey Olarak Öğretmen” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Olduğu Kabul Edilen Maddeler .....	77
<b>Tablo 2.5.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	78
<b>Tablo 2.6.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Amaç Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Uyum Değerleri .....	82
<b>Tablo 2.7.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Faktörüne İlişkin Olduğu Kabul Edilen Maddeler.....	83
<b>Tablo 2.8.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	84

<b>Tablo 2.9.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Uyum İndeksleri.....	89
<b>Tablo 2.10.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Olduğu Kabul Edilen Maddeler.....	88
<b>Tablo 2.11.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	89
<b>Tablo 2.12.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Uyum İndeksleri .....	92
<b>Tablo 2.13.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Olduğu Düşünülen Maddeler .....	93
<b>Tablo 2.14.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	94
<b>Tablo 2.15.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Uyum İndeksleri.....	97
<b>Tablo 2.16.</b> Bölüm II “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” ye ait faktör yükleri.....	99

<b>Tablo 2.17.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Olduğu Kabul Edilen Maddeler.....	100
<b>Tablo 2.18.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	101
<b>Tablo 2.19.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Uyum İndeksleri.....	104
<b>Tablo 2.20.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Olduğu Kabul Edilen Maddeler.....	106
<b>Tablo 2.21.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	106
<b>Tablo 2.22.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Uyum İndeksleri.....	109
<b>Tablo 2.23.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna	

İlişkin Olduğu Düşünülen Maddeler.....110

**Tablo 2.24.** İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....111

**Tablo 2.25.** İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Uyum İndeksleri.....114

**Tablo 2.26.** İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Olduğu düşünülen Maddeler .....115

**Tablo 2.27.** İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....116

**Tablo 2.28.** İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Uyum İndeksleri.....120

**Tablo 2.29.** Bölüm III “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...”e ait faktör yükleri....122

**Tablo 2.30.** “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” Bölümü İçinde Ele Alınan Amacı Gerçekleştirme, Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi, Uyum ve Entegrasyon Boyutlarına İlişkin Olduğu Düşünülen Maddeler .....123

**Tablo 2.31.** “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” Bölümü İçinde Ele Alınan Amacı Gerçekleştirme, Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi, Uyum ve Entegrasyon Boyutlarına İlişkin Uyum İndeksleri.....125

<b>Tablo 2.32.</b> Öğretmenlere uygulanan anketlerin geri dönüş oranı.....	130
<b>Tablo 2. 33.</b> Okul Müdürleri İle Yapılan Görüşmeye İlişkin Bilgiler .....	131
<b>Tablo 2. 34.</b> Görüşme Sorularının Güvenirlik Analizi.....	133
<b>Tablo 3.1.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları.....	136
<b>Tablo 3.2.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları.....	138
<b>Tablo 3.3.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları.....	139
<b>Tablo 3.4.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları.....	141
<b>Tablo 3.5.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları.....	142
<b>Tablo 3.6.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları.....	143
<b>Tablo 3.7.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları.....	144



<b>Tablo 3.8.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları.....	145
<b>Tablo 3.9.</b> “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının...” Bölümüne İlişkin Öğretmen Algıları.....	146
<b>Tablo 3.10.</b> “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümüne İlişkin Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farklılıklar .....	148
<b>Tablo 3.11.</b> “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümüne İlişkin Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farklılıklar.....	149
<b>Tablo 3.12.</b> “Sınıfınızdaki çalışma gruplarının ...” Belirlenen Bölümüne İlişkin Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farklılıklar .....	150
<b>Tablo 3.13.</b> Varyanslara Ait Homojenlik Testi .....	151
<b>Tablo 3.14.</b> “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümünde Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Deneyimleri Arasındaki Farklılıkların Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	152
<b>Tablo 3.15.</b> “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümünde Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Deneyimleri Arasındaki Farklılıkların Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	153
<b>Tablo 3.16.</b> “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümünde Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılıkların Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	154
<b>Tablo 3.17.</b> “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümünde Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılıkların Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları ....	156

<b>Tablo 3.18.</b> “Sınıfınızdaki çalışma gruplarının ...” Bölümünde Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılıkların Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	157
<b>Tablo 3.19.</b> “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümüne İlişkin Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Yüksek Lisans Yapıp Yapmama Durumları Arasındaki Farklılıklar .....	158
<b>Tablo 3.20.</b> “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümüne İlişkin Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Yüksek Lisans Yapıp Yapmama Durumları Arasındaki Farklılıklar .....	159
<b>Tablo 3.21.</b> “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” Belirlenen Bölümüne İlişkin Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Yüksek Lisans Yapıp Yapmama Durumları Arasındaki Farklılıklar .....	160
<b>Tablo 3.22.</b> “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümünün Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları .....	162
<b>Tablo 3.23.</b> “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümünün Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları .....	163
<b>Tablo 3.24.</b> “Sınıfınızdaki çalışma gruplarının ...” Bölümünün Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları .....	165
<b>Tablo 3.25.</b> Okul Müdürlerinin Okul Yönetimine İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları.....	167
<b>Tablo 3.26.</b> Okul Müdürlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları.....	170
<b>Tablo 3.27.</b> Okul Müdürlerinin Okul Yönetimi ve Sınıf Yönetiminin Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları.....	173

<b>Tablo 3.28.</b> Okul Müdürlerinin Sınıf Yönetiminin Etkililiğine İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları.....	177
<b>Tablo 3.29.</b> Okul Müdürlerinin Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları.....	181
<b>Tablo 3.30.</b> Okul Müdürlerinin Entegrasyon Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları .....	187
<b>Tablo 3.31.</b> Okul Müdürlerinin Uyum Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları.....	192
<b>Tablo 3.32.</b> Okul Müdürlerinin Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları .....	197
<b>Tablo 3.33.</b> Okul Müdürlerinin Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi, Entegrasyon, Uyum ve Amacı Gerçekleştirme Boyutlarının Önem Derecelerine İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları .....	201
<b>Tablo 3.34.</b> Okul Müdürlerinin, Öğretmenlerin; Sınıf Yönetimini Gerçekleştirebilme Düzeylerine İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları .....	204
<b>Tablo 3.35.</b> Okul Müdürlerinin, Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri ve Frekans dağılımları .....	208
<b>Tablo 3.36.</b> Okul Müdürlerinin, Sınıf Yönetiminde Öğretmene Düşen Role İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları.....	216

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1.1.</b> Birleşik Model Boyutlarının Birbirleri ile Olan ilişkileri.....	9
<b>Şekil 1.3.</b> Sınıf Yönetiminin Bileşenleri .....	25
<b>Şekil 2.1.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri .....	79
<b>Şekil 2.2.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Yol şemasında Hata Varyanslarının İncelenmesi .....	80
<b>Şekil 2.3.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri.....	81
<b>Şekil 2.4.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri.....	85
<b>Şekil 2.5.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutunun Yol şemasında Hata Varyanslarının İncelenmesi .....	86
<b>Şekil 2.6.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri .....	90

- Şekil 2.7.** İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutunun Yol şemasında Hata Varyanslarının İncelenmesi .....91
- Şekil 2.8.** İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranları .....95
- Şekil 2.9.** İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin hata varyanslarının incelenmesi .....96
- Şekil 2.10.** İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri .....102
- Şekil 2.11.** İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri .....103
- Şekil 2.12.** İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Yol şemasında Hata Varyanslarının İncelenmesi.....103
- Şekil 2.13.** İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri .....107
- Şekil 2.14.** İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin

“Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Yol Şemasında Hata Varyanslarının İncelenmesi.....	108
<b>Şekil 2.15.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri.....	112
<b>Şekil 2.16.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Yol Şemasında Hata Varyanslarının İncelenmesi .....	113
<b>Şekil 2.17.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri .....	117
<b>Şekil 2.18.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Hata Varyanslarının İncelenmesi .....	118
<b>Şekil 2. 19.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Hata Varyanslarının İncelenmesi .....	119
<b>Şekil 2.20.</b> İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” Bölümü İçinde Ele Alınan Amacı Gerçekleştirme, Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi, Uyum ve Entegrasyon Boyutlarına İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyler.....	124

**Şekil 2.21.** İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin  
“Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” Bölümü İçinde Ele Alınan  
Amacı Gerçekleştirme, Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi,  
Uyum ve Entegrasyon Boyutlarına İlişkin Hata Varyanslarının İncelenmesi .....125

**Şekil 2.22.** İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin  
“Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” bölümü içinde ele Alınan  
Amacı Gerçekleştirme, Değer Sisteminin Kurulması Ve Sürdürülmesi,  
Uyum ve Entegrasyon Boyutlarına İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen  
Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri.....126

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümde öncelikli olarak problem durumu verilmiştir. “Etkililik Değerlendirme Gereksinimi ve Sınıf Yönetiminin Etkililiği” başlığı altında etkililik kavramından yola çıkılarak, sınıf yönetiminin etkililiğine kadar uzanan geniş bir alanyazın incelemesi ele alınmıştır. Ayrıca bu bölümde; ilgili araştırmalar, araştırmanın amacı, varsayımları, kapsam ve sınırlılıkları ve araştırmayla ilgili tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Toplum, kültürün aktarım görevini sosyal birer kurum olan okullara vermiştir. Okul örgütlerinde sosyalleşmenin, ayrı bir yeri ve önemi bulunmaktadır (Kartal 2007). Eğitim toplumsaldır veya öyle olmak zorundadır. Eğer öyle ise toplumun başlangıç noktası aileden sonra sınıf olarak ele alınmaktadır (Toprakçı 2002). Sınıf; öğretmen ve öğrencinin yüz yüze geldiği, eğitim hizmetlerinin üretildiği, öğretimin yapıldığı ve öğrenmenin gerçekleştiği ortak yaşantı alanıdır (Dönmez 2008, Aydın 2010). Eğitim alanına “The School Class as a Social System” isimli incelemesi ile girmiş olan Talcott Parsons, toplumsal bir pozisyon ve rol sahibi olan kişiyi “aktör” olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla okullarda ki aktörler öğrenciler ve öğretmenler olarak ele alınmaktadır (Tezcan 2005). Bir örgütün varlığını sürdürmesi birinci derecede hizmet ettiği birey ve gruplara yarar sağlamaya devam etmesine bağlı olduğuna göre, okulların da varlıklarını sürdürmeleri sınıflarının etkililiklerine dolayısıyla da sınıf yönetiminin etkililiğine bağlıdır.

Etkililiğin ölçülmesinde iki genel eğilim vardır. Bunlar; iş yönetimleri ve politika araştırmacıları tarafından kullanılan ölçütler ve örgüt araştırmacıları tarafından kullanılan ölçütlerdir. Yapılan araştırmalar etkililiğin çok boyutlu bir kavram olduğunu ve etkililik çalışmalarının sadece bu iki alanda değil, eğitim ve yönetim alanında da yapılmaya başlandığı göstermiştir (Karlı 2004). Eğitim yönetiminde yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların üniversite yöneticilerinin etkililiği, okul etkililik çalışmaları ve yöneticilerin etkililik çalışmaları ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Sınıf yönetimi boyutunda hiçbir etkililik çalışmasına rastlanmamıştır. Oysaki eğitimin hedeflenen



amaçlara ulaşmasında okul ve sınıf etkililiğinden sonra, sınıf yönetiminin etkililik düzeyi de önemli bir yere sahip olduğu unutulmamalıdır.

Sınıf yönetimi, ülkemizde çok genel olarak ifade edilmiş ve eğitimin tüm düzey ve türlerinde aynı uygulamaların başarılı olabileceği varsayımına dayanan bir anlayışla ele alınmıştır. Bu anlayış, sınıf yönetimi ile ilgili yapılan araştırmaların mikro düzeyde kalmasına ve sürekli kendini tekrar eden konuların ele alınmasına neden olmuştur. Geleneksel olarak bu terim, sınıf içinde öğrencilerin istenmeyen davranışlarının öğretmen tarafından minimize edilmesi olarak tanımlanmış ve öğretimin bir eylemi olarak görülmüştür. Zamanla araştırmacıların sınıf yönetimi ile ilgili vurguladıkları farklı görüşler bu terimin eğitim yönetimi, sosyal psikoloji ve örgütsel psikoloji gibi farklı alanlar içine dâhil edilmesine ve eğitim programcıları ile eğitim yöneticilerinin sınıf yönetimini kendi alanlarının bir konusu olduğu tartışmalarına neden olmuştur. Oysaki sınıf yönetimi kavramı içinde yer alan gizli içerik eğitimsel olmaktan çok yönetseldir. Örgütler, yönetsel etkililiği, planlama, denetleme, karar verme, iletişim, etkileme (liderlik) gibi yönetsel işlevlerle sağlamaktadır.

Ulaşılabilen kaynaklar incelendiğinde, genellikle yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalarda etkililik değerlendirme; sınıf yönetiminde, her hangi bir şeyin sınıf yönetimi üzerinde etkili olma durumu olarak ele alınmakta (Aksu 1997, Şahin 2002, Lin 2009, Huang 2007, Demirtaş ve Kahveci 2010, Ercoşkun 2011, Şahin ve Altunay 2011), örgütsel etkililik boyutlar olan amacı gerçekleştirme, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, uyum ve entegrasyon ile yönetsel etkililik düzeyleri olan birey ve yüz yüze gruplar (Karlı 2004) arasındaki olası ilişkilerin incelenmediği görülmektedir. Bu araştırmada ilköğretimde sınıf yönetiminin etkililik düzeyleri, sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algıları ile belirlenmeye çalışılacaktır. Ayrıca, örgütsel etkililiğin boyutları için sınıf yönetiminin etkililiğinin her bir boyutu ile öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri, branşları ve yüksek lisans yapıp yapmama düzeyleri gibi bağımsız değişkenler açısından incelenmiştir. Bu çalışmada, eğitim yönetimi alan yazınında ülkemizde de çokça tartışılan cinsiyet konusu da ele alınarak öğretmenlerin kadın ya da erkek olmasına göre sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algılarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bunun yanında farklı okullarda çalışmayı gerektiren öğretmenlerin branşları, öğrenim

durumları ve kıdemleri de dikkate alınarak algılar arasında farklılığın olup olmadığı incelenmiştir.

Bu araştırmada ayrıca okul müdürlerinin, okul yönetimi ve sınıf yönetimi arasındaki ilişki, sınıf yönetimini etkileyen etmenler, sınıf yönetiminin etkililiği, öğretmenlerin sınıf yönetimini gerçekleştirebilme düzeyleri, amacı gerçekleştirme, uyum, entegrasyon ve değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesini ile ilgili görüşleri belirlenerek; öğretmenlerin sınıf yönetiminin etkililiğini ne derece sağladıkları sorgulanmıştır.

## **1.2. Etkililik Değerlendirme Gereksinimi ve Sınıf Yönetiminin Etkililiği**

Bu bölümde etkililik kavramından yola çıkarak sınıf yönetiminin etkililiği tanımlanmaya çalışılmıştır. Etkililik, etkililik ile ilgili kavramlar, örgütsel etkililik, yönetsel etkililik kavramları açıklanmış, etkililik değerlendirme gereksinimi belirtilerek; eğitsel etkililik, okul etkililiği ve sınıf etkililiği çalışmalarından yola çıkılmış böylece sınıf yönetiminin etkililiğinin nasıl olması gerektiği üzerine durulmuştur.

### **1.2.1. Etkililik nedir?**

Kırk yılı aşkın bir süredir yapılan araştırmalar yönetsel işin doğasına odaklanmıştır. Bu araştırmalar 2 dalga halinde gerçekleştirilmiştir. İlk dalga yönetsel davranışlar ve bunlar üzerindeki yönetsel uygulamalar, ikinci dalga ise, yöneticilerin neyi nasıl başardığı ile ilgilenmiştir. Yöneticilerin davranış ve uygulamalarının incelenmesi etkililik kavramının ölçülmesini gerektirmiştir (Cammock, Nilakant ve Dekin 1995).

Belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulan örgütler, bu amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını sürdürürler ve destek görebilirler. Varlık sürdürme, örgütlerin etkililiği ile açıklanabilir (Erkan 2008). Etkililik ile ilgili araştırma ve incelemeler insan çabasından en yüksek verimi elde edecek biçimde örgütlemeye çalışan ilk örgüt yazarlarına kadar uzanmaktadır (Tosun 1981). Etkililik kavramının, yönetim alanında ilk defa 1930'lu yıllarda Barnard tarafından kullanıldığı görülmektedir. Barnard (1938) etkililiği, "örgütün amaçlarına ulaşma derecesi" olarak tanımlamış, amacın gerçekleştirilme düzeyi etkililiğin düzeyi olarak kabul edilmiştir (Akt; Balcı 1993). Etkililik, belirlenen amaçların başarıyla gerçekleştirilmesi ile ilgili bir kavramdır. Ancak

bugün bile “etkililiğin” çok boyutlu bir örgütsel kavram olduğu dışında, yazarlar, etkililiğin açık, kendine özgü, uygulamalı, kapsamlı ve kuramsal çerçevelere dayanan bir tanımını henüz yapamamışlardır (Yılmaz, 2006). Etkililik kavramı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır;

Kıvrak (2007), etkililiği; bir sistem ya da örgüte ait öğelerin, önceden belirlenen amaçların, planlanan biçimde ve düzeyde gerçekleştirilmesi için, geliştirilerek eyleme geçirilmesi, olarak tanımlarken, Tetik (2008) ise etkililiği, amaçlara en yüksek düzeyde ulaşabilmek, bununla da yetinmeyip beklentileri sürekli geliştirip onlara ulaşmaya çalışmak, olarak tanımlamaktadır.

Kimbrough’a göre etkililik, yöneticilerin davranışsal özellikleri ile önceden belirlenmiş ve etkili olarak nitelendirilen yönetici davranış özellikleri arasındaki uygunluktur (Tanrıoğen 1988). Becker ve Nevhauser (1975)’e göre ise etkililik, ucuz maliyeti, iyi kazanç ve yüksek moral elde etmeyi, gelişmeyi sürdürecekten yapıyı kurmayı, toplum tarafından tutulan ve aranan bir imaj sağlamayı ve sürdürmeyi de kapsamaktadır. Örgütün türlerini, amaçlarını ve işlevlerini dikkate alarak etkililiği farklı şekillerde açıklamaya çalışan yazarlardan Hoy ve Miskel (1987), amacı gerçekleştirme düzeyi ile çevreye uyum sağlama yeteneği olarak ve Hendrix ve McNichols (1984) ise gerekli kaynakları elde etme yeteneği olarak tanımlamışlardır (Akt. Karşlı, 2004). Bir örgüt amaçlarına ne kadar ulaşabiliyorsa o kadar etkilidir. Yani etkililik aslında bir derecelendirme isidir (Yılmaz ve Taşdan 2006).

Görüldüğü gibi etkililik kavramı değişik anlamlarda kullanılmış, farklı tanımları yapılmıştır. Ancak etkililik kavramı bir çok araştırmacı ve teorisyen için hala karmaşık bir problem olmaya devam etmektedir (Karşlı 2004). Etkililik kavramının karmaşık bir yapıya sahip olması alanyazında verimlilik, etkenlik gibi terimlerin etkililik kavramını açıklamak için kullanılmasına neden olmuştur.

Etkililik (effectiveness), etkenlik (efficiency) ve verimlilik (productivity) gibi kavramlar birbirlerine karıştırılabilmekte ve bazen birbirlerinin yerine kullanılmaktadırlar. Ancak bugün artık bu kavramların birbirinden farklı oldukları ve farklı anlamlar taşıdıkları kesin olarak ortaya çıkmıştır (Şişman 2002). Başaran (1982)’a göre etkililiğin anlamı, amacın istenen düzeyde gerçekleştirilmesidir. Amacın istenen düzeyde gerçekleştirilmesi için insanın, örgütün, etken ve yeterli olması gerekir.

Yönetim biliminde etkililikle birlikte kullanılan “etkenlik” kavramı da etkililiği açıklayıcı ve tamamlayıcı bir kavramdır (Ayık 2007). Etkililik, girdilerin çıktılara göre en düşük düzeyini gösterir (Enos 2007). Etkenlik, örgütsel amaçlara ulaşma, onları elde etme derecesidir. Bu görüşe göre; bir örgüt önceden saptadığı amaçlara ne denli ulaşabiliyorsa, o kadar etkendir (Aldemir 1985). Etkililik kavramı, daha çok örgütün istediği sonuçlara ulaşma düzeyi ve derecesini ifade etmektedir. Sonuç, fiziksel değerlerle ifade edilen çıktıdan daha farklı bir anlam taşımaktadır. Etkililik ve etkenlik arasındaki farklar tablo 1’de verilmiştir:

**Tablo 1. 1. Etkililik ve Etkenlik Kavramları Arasındaki Farklılıklar**

<b>Etkililik</b>	<b>Etkenlik</b>
• Doğru şeyleri yapmaktır	• Bazı şeyleri doğru yapmaktır
• Yapılacakları uzun dönemde düşünmeyi gerektirir	• Gelecek durumlarla ilişkilidir
• Sonuca dayalıdır	• Sürece dayalıdır
• Araştırmalardan yararlanır	• Araştırmaları kullanır
• Sonuçları elde eder	• Hizmetleri takip eder
• Var olan problemlere yaratıcı alternatifler geliştirir	• Var olan problemleri çözmeye dönüktür

(<http://www.enotes.com/management-encyclopedia/effectiveness-efficiency>, erişim tarihi: 30.05.2011, Reddin 1970:6)

Bir örgütün etkinliğinin verimliliğine bakılarak belirlenmesinin temelinde yatan düşünce; o örgütün mal veya hizmet üretme dışında başka bir amacının olmadığı düşüncesiydi. Oysa örgütler açık sistemler oldukları ve çevreleriyle sürekli etkileşim halinde buldukları için, uygulamacılar bu sınırlı bakış açısından vazgeçmiş ve etkinliği sistem düzeyindeki ölçütlere göre ve verimlilikten ayrı bir kavram olarak tanımlamaya yönelmişlerdir (Tosun 1981). En genel anlatımıyla, üretim sürecine sokulan çeşitli faktörlerle (girdiler) bu sürecin sonunda elde edilen ürünler (çıktılar) arasındaki ilişkiyi ifade eden verimlilik, savurganlıktan uzak, kaynakları en iyi biçimde değerlendirerek üretmek demektir. Bundan dolayı teknik anlamda verimlilik, "üretilen mal ve hizmet miktarı ile bu mal ve hizmet miktarının üretilmesinde kullanılan girdiler arasındaki oran" olarak tanımlanır ve genellikle bu ölçü, çıktı/girdi olarak formüle edilir (Prokopenko, 2005, akt. Yükücü ve Atağan, 2009, Erdem 2005). Verimlilik kavramı da etkenlik gibi, etkililik kavramının içerisinde yer alan, etkililiğin birer ölçütü olarak kullanılan ve etkililikle çok yakından ilişkili bir kavram olarak kabul edilmektedir. Drucker’e (2005) göre, verimlilik, işlerin doğru yapılmasıyla ilgilidir; etkenlik ise doğru işlerin yapılmasıdır. Başaran (1982)’a göre ise verimlilik, üretme gücünün bir ölçüğüdür ve sarf edilen çaba ile

ilgilidir. Girdilerin değerinden daha yüksek çıktılar üretmesi olarak da tanımlanmaktadır (Karlı 2004).

Etkililik, verimlilik ve etkenlik kavramlarının daha ayrıntılı anlaşılabilmesi için “öğrencinin çalışma saatleri” örneğini verilebilir; Bir öğrencinin, her gün dörder ödevini düzenli olarak yaptığını ve ödevlerini yapmak için günde 5 saatlik bir zaman dilimini ayırdığını fakat o gün 4 saatlik bir çalışmayla (eksik kapasite ile) 2 ödevini bitirebildiğini varsayalım. Bu öğrenci, 5 saatte 4 ödevini bitirebilecek kapasitede olduğu halde, 2 ödevini bitirebilmiş ve yaklaşık olarak %80 etkin çalışabilmiştir. Bu öğrenci, tam kapasite ile 5 saat çalışabilseydi, 4 ödevini de bitirebilecekti. Bu durumda yaklaşık olarak %50 verimlilikle çalışmıştır. Burada verimliliği etkileyen sebeplerden bir tanesi öğrencinin etken bir şekilde çalışmamasıdır. Eğer öğrenci eksik kapasitede %100 etkin çalışsaydı yaklaşık olarak %90 verimli olacaktı. 2. Sebep ise öğrencinin eksik kapasitede çalışmasıdır. Eğer öğrenci tam kapasitede çalışabilseydi %100 verimli olacaktı. Görülüyor ki, kapasite kullanımındaki değişimler, verimliliği doğrudan etkilemekte iken, etkinlik bundan etkilenmemektedir. Sonuç olarak bu öğrencinin o günkü çalışması etkisiz olarak değerlendirilebilir. Bunun nedeni ise öğrencinin belirlediği amaçlara ulaşamamasıdır.

Örnekte de görüleceği üzere etkenlik sağlanmadan verimliliği sağlamak, verimliliği ve etkenliği sağlamadan ise etkililik mümkün değildir (Kıvrak 2007). Bir örgütte amaca ulaşmak için insan gücü ve örgüt etken ve yeterli olmalıdır (İra ve Şahin 2010, Karatepe 2005). Belirli amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulan örgütler, bu amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını sürdürebilirler. Başka bir ifade ile bir örgüt “etkili”, “etken” ve “verimli” olduğu sürece var olabilir (Aydın 2010). Örgütün varlığını sürdürmesi örgütsel etkililik ile açıklanabilir (Erkan 2008).

### **1.2.1.1. Örgütsel Etkililik**

Örgütsel etkililiğin, farklı yönleri, bakış açıları, amaçları, işlevleri, süreçleri, sonuçları, kaynakları, girdileri ve çevresel faktörlerinin farklı değerlendirilmesinden kaynaklanan farklı birçok tanımı bulunmaktadır (Ayık, 2007). Karlı (2004) ve Akan (2007), Örgütsel etkililiği, örgütsel amaçlara ulaşma yönünde çabalar bütünü, örgütün işlevlerini gerçekleştirme düzeyi, çevreden kaynak sağlama yeteneği, çevreye uyum sağlama ve yaşamını sürdürebilme durumu, çevresel beklentileri karşılama yeteneği” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilme düzeyi (Hoy ve

Miskel 1987; akt: Karşlı 2004); çevresindeki kıt ve değerli kaynakları elde edebilme yeteneği (Hendrix ve McNichols 1984); sağlam bir yapı çevre arasında karşılıklı ilişki kurabilme (Pennings 1987; akt: Karşlı 2004); sağlıklı örgütsel sistemler kurma ve devam ettirme (Kreitner ve Kinicki 1995; akt: Karşlı 2004) ise örgütsel etkililik tanımlarından sadece bir kaçıdır.

Örgütsel etkililikle ilgili net bir tanımın yapılamaması, ortak kabul gören bir modelin ve etkililikle ilgili genel ölçütlerin geliştirilememesinden kaynaklanmaktadır. Örgütsel etkililik, bakış açısındaki bu farklılıklar nedeni ile araştırmacılar tarafından farklı yönleriyle ele alınmıştır. Bazı araştırmacılar, örgütsel sonuçların amaçlara yaklaşımı ve onları geçmesi durumunda etkili olabileceği içsel güçleri ve onların örgütsel etkililik üzerindeki etkilerini vurgularken; bazıları ise örgütün çeşitli grupların isteklerini ne ölçüde iyi karşıladığını belirten dışsal güçlerin önemini vurgulamıştır (Engereli 1995). Araştırmacılar tarafından ele alınan yaklaşım farklılığına rağmen örgütsel etkililik, örgütte istendik bir nitelik olarak düşünülmüştür.

Örgütsel etkililiği ölçmeye dönük geliştirilen çeşitli modeller bulunmaktadır. Bu modellerden en çok bilinen ve en çok kullanılanlara aşağıda kısaca değinilmiştir.

#### **1.2.1.1.1. Amaç Modeli**

Amaç örgütün temel öğelerinden ve örgütlerde performans ve etkililiğin değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılan modellerden biridir (Akan 2007). Bu modele göre örgüt, belirli bir amacın gerçekleştirilmesi için meydana getirilmiş ussal olarak isleyen eşgüdümlemiş bir araçtır ve amaçlara ulaşabilmek için etkinlikte bulunur. Örgüt, önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirebildiği ölçüde etkilidir. (Tosun 1981). Modelin iki temel varsayımı vardır (Balcı 2002):

- Örgütte rasyonel karar alacaklara özel amaçlar kümesi yol gösterir.
- Bu amaçlar yeteri sayıda, yeterince anlaşılır ve ilgililerce katılım içinde tanımlanabilir.

### **1.2.1.1.2. Sistem-Kaynak Modeli**

Bu modele göre örgütsel etkililik, örgütün kaynak elde edebilme ve kaynak yaratma yeteneği olarak görülmektedir (Karlı 2004). Sistem yaklaşımı, amaçlardan ya da sonuçlardan çok bunlara ulaşmada kullanılan araçlar ve kaynaklar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle örgütsel etkililiği ölçme çalışmaları, amaçların gerçekleşmesinde etkili olan örgüt içi ve örgüt dışı çevre ile ilgili öğelerin birbiri ile ilişkileri üzerine durmaktadır (Şişman 2002). Bu anlamda modelin temelde çıktıdan çok girdiye önem verem bir amaç model olduğu söylenebilir (Akan 2007).

Sistem modeline göre etkili örgüt büyüme sağlar ve küçülmeyi, daralmayı azaltır. Örgütün büyüme sağlayabilmesi için kaynak elde edebilme yeteneği, örgütsel etkililiğin bir ölçütü olarak kabul edilir (Karlı 2004). Bu modele göre istekler sayısız, karmaşık ve dinamik olduğundan uygun özel amaçlar belirlemek mümkün değildir. Örgütün etkililiği, örgütün içsel tutarlılığını sürdürebilmesine, kaynakları kullanma etkinliğine, uyum mekanizmasının başarısına ve kaynaklar için öteki örgütlerle rekabet edebilme yeterliliğine bağlıdır (Balci,2002).

### **1.2.1.1.3. Ekolojik ya da Çevresel Model**

Ekolojik ya da çevresel model, amaç ve sistem yaklaşımlarının etkisinin görülebileceği bir modeldir. Bu model bir yandan amaçlar üzerinde dururken diğer yandan ise çevresel koşul ve tanımları dikkate alır. Bu nedenle örgütün amaçlarına ulaşp ulaşmadığını belirlemeden önce bu amaçların uygun amaçlar olup olmadığı üzerinde durulur (Cameron ve Whetten 1996).

Eğer örgütün amaçları çevrenin ve örgüt çalışanlarının ihtiyaç ve beklentileri ile örtüşmüyorsa uygun amaç değildirler. Örgütlerin sosyal bir çevrede yer alıyor olmaları nedeniyle örgütsel etkililiğin değerlendirilmesinde diğer paydaşların amaç ve beklentileri dikkate alınması gerekir (Karlı 2004).

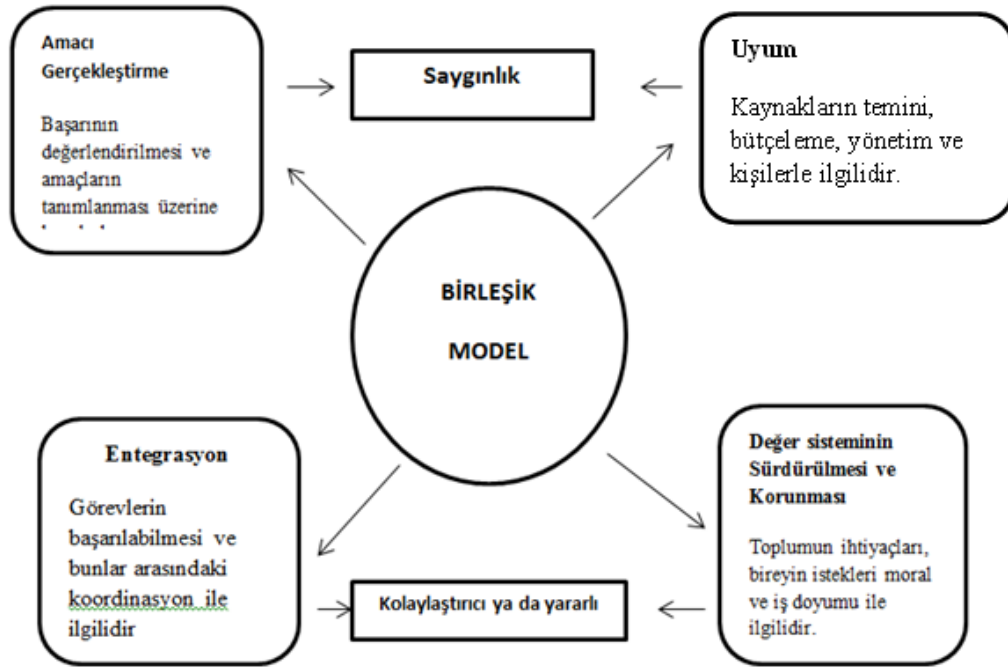
### **1.2.1.1.4. Birleşik Model (Fonksiyonel Model)**

Bu model diğer modellere göre oldukça yenidir. Bu modelde, örgüt etkililiği sosyal sonuçların kendi etkinlikleri tarafından belirlenmesini içermektedir. Örgütün etkinlikleri toplumu nasıl etkiledikleri ile ilgilidir. Talcott Parsons'ın "yapısal fonksiyonel" yaklaşımı

üzerine kurulmuştur (Yuchtman ve Seashore 1976). “Örgüt etkinlikleri kendi gruplarının ihtiyaçlarını nasıl karşılar?” varsayımı üzerine temellendirilmiştir (Cunningham 1977).

Birleşik modele göre örgütsel etkililiğin dört boyutu vardır ve örgütsel etkililiğin tüm yönleriyle anlaşılabilmesi, bu boyutların hepsinin işe koşulması ile mümkündür. Cunningham (1977)’a göre, her sistem var olmak için kendi amacını belirlemelidir (amacı gerçekleştirme), bu amaçları gerçekleştirecek kaynakları temin etmelidir (uyum), kendi çabalarını koordine etmek için çaba sarf eder (entegrasyon) ve çevresinin gerilim ve zorlamaları reddederek kendi değerlerini benimser (değer sisteminin sürdürülmesi ve korunması).

**Şekil 2. Birleşik Model Boyutlarının Birbirleri ile Olan İlişkileri**



(Cunningham 1977:468, Karslı 2004)

Amacı gerçekleştirme, uyum, değer sisteminin sürdürülmesi ve korunması ve entegrasyon boyutları ayrıntılı olarak aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur:



#### 1.2.1.1.4.1. Amacı Gerçekleştirme

Herhangi bir toplum, üyelerinin hedefleri ve bu hedeflerin öncelik sırası hakkında genel bir yargıya sahiptir. Toplum ortak amaçlarını ve bu amaçlara ulaşacak yolları belirlemek zorundadır (Kızılcelik 1994). Örgüt kuramcıları amaçlar terimini, geleceğe ilişkin istenilen bir durum olarak kullanmaktadır (Toprakçı 2002). Aydın (2010) amaçların bazı önemli işlevleri şu şekilde sıralamaktadır;

- Amaçlar, örgüt üyeleri tarafından bilinmeleri durumunda birey ve grupların çaba ve etkinliklerinde yol göstericidir.
- Amaçlar, yasallığın kaynağıdır. İşgörenlerin eylemlerine kararlarına gerekçe oluşturarak onlara yasallık kazandırır.
- Amaçlar örgüt hakkında bilgi sağlar.
- Amaçlar örgütün yapısını şekillendirir.
- Örgütün başarısının belirlenmesinde ölçüt rolü görür.

Amacı gerçekleştirme, örgütsel amaçların belirlenmesi ve bunlara ulaşılması ile ilgilidir. Bu amaçlara ulaşmak, kaynakların işe koşulması ile mümkündür. Bu boyut, etkili bir organizasyon, yönetsel bilgi, yönetimde alternatif yapılar ve iletişim yoğun olduğu ilişkiler bütününe gerektirmektedir (Shell 2002). Karşlı (2004) bu boyutun, başarı, verimlilik, kaynak edinimi, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, etkenlik ve kalite gibi göstergeleri olduğunu vurgulamaktadır.

#### 1.2.1.1.4.2. Uyum

Toplumun varlığını sürdürebilmesi, üyelerinin ihtiyaçlarının karşılanması bağlıdır. Fiziksel gereksinimleri karşılanması ise, toplumun fiziksel çevresi ile gerekli düzenlemeleri yapmasını ve sürekli bir uyum içinde olmasını gerektirir (Kızılcelik 1994). Uyum boyutu, sistemin çevresini, kontrol etme ihtiyacı ile ilgilidir. Örgüt kendini üyelerinin temel gereksinimlerine göre uyarlar. Bu boyutun en önemli göstergeleri, uyabilme, esneklik, yenileşme, büyüme, gelişme donanım kontrolüdür (Karşlı 2004).

#### **1.2.1.1.4.3. Entegrasyon**

Toplumun varlığını sürdürebilmesi, toplumsal alt sistemlerin birbirleriyle olan ilişkilerini sürdürebilmesi ile mümkündür. Entegrasyon boyutu sosyal dayanışmayı ifade eder. Sistem ögeleri arasında dayanışma kurma, örgütlenme, eşgüdümleme ve sosyal ilişkilerin düzenli bir şekilde birleştirilmesi anlamına gelir. Bu boyutun en önemli göstergeleri, doyum, işten ayrılma, çatışma-binişiklik, iklim ve açık iletişimidir (Karşlı 2004).

#### **1.2.1.1.4.4. Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi**

İnsanlar ussal olarak hareket eden bir varlık olmaktan çok, değerlerle hareket eden bir varlık olarak görülmektedir (Çelik 2000). Bu doğrultuda toplum, üyelerinin üstlendikleri sosyal rolleri yerine getirmeleri ve üyelerin topluma gerekli uyumu sağlamaları için yeterli güdüye sahip olmalarını sağlamalıdır. Toplumun tüm üyelerince paylaşılan değerler, sistemin hedeflerini gerçekleştirmek için zorunludur (Kızılcılık 1994).

Alanyazına Karşlı (2004)'nın çalışmaları sonucu dâhil olan, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu, örgütün kendi değer sistemini kurmak, sürdürmek esasına dayanmaktadır. Bunu yapabilmek için örgüt normlarını ve değerlerini güçlendirmek gerekmektedir. Karşlı (2004) bu boyutun göstergelerini, örgüte bağlılık, merkezi yaşam ilgisi, kimlik ve ait olma duygusu, bireysel çalışma motivasyonu, rol-norm bağdaşımı şeklinde sıralamaktadır.

Uyum boyutu, ekonomik alt sistem, amacı gerçekleştirme politika, entegrasyon sosyal dayanışma ve değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi ise kültür ile ilişkilidir (Kızılcılık 1994). Bu dört boyut fonksiyonel yapılarda gözlenen davranışları doğurur. Bu nedenle örgütün ihtiyaçları daha kolay anlaşılacaktır. Bu boyutların temel özellikleri örgütün alt sistemler arasındaki yerini belirlemek ve özel amaçların gerçekleştirilmesinde örgüt yöneliminin önceliklerini belirlemektir (Yuchtman ve Seashore 1976).

Amaçların gereken düzeyde gerçekleştirilmesi örgütü etkili kılmaktadır. Etkisizleşen bir örgüt ise hem toplumsal hem de örgütsel işlevini yerine getirmeyecek düzeyde güçsüzleşmiş ve eskimiştir. Diğer yandan etkili örgüt kendi örgütsel sorunlarını çözüme yeteneğine sahiptir. Örgütün sorun çözüme yeteneği onun etkililik düzeyini göstermektedir (Başaran, 1982). Buna göre bir örgütün amaçlarına ulaşmasının, örgütsel

etkililiği sağlamasının büyük ölçüde yönetsel etkililiğe bağlı olduğu, hatta örgütsel etkililiğin yönetsel etkililiğin bir sonucu olduğu söylenebilir (Yılmaz & Taşdan 2006).

### 1.2.1.2. Yönetmel Etkililik

Terim olarak etkililiğin tanımlanması ve bu terimin nitelikli hale getirilmesi ile birlikte yönetsel etkililik örgütten örgüte, işten işe farklılık göstermeye başlamıştır (Gupta 1996). Böylece etkili yöneticiler, farklı zamanlarda farklı şekillerde ve farklı rollerde bile olsalar her düzeyde etkililiği sağlayabilirler görüşü oluşmuş, bu görüş yönetsel etkililiği tanımlamayı gerektirmiştir. Yönetmel etkililik, bir örgütün hayatta kalması ve varlığını sürdürebilmesi için önemli bir boyuttur (Reddin 1970, Rastopi ve Dave 2004). Geleneksel olarak yönetsel etkililik, yöneticinin ne yaptığı hakkındaki varsayımlar ve başarılı olmak için ne yapması gerektiği ile ilgilidir (Kenworthy ve Weng 2005).

Yönetmel etkililik, karmaşık iç içe ilişkiler dizisinin ve etkileşim örüntüsünün bir ürünü olarak tanımlanmıştır (Cammock, Nilkant ve Dakin, 1995). Yöneticinin çevresel zorlamalar ya da tahmin edilemeyen olaylar karşısında örgütsel amaçları yönetme başarısıyla ilgilidir (Farahbakhsh 2007). Druker (1967)'e göre ise yönetsel etkililik, doğru şeyleri yapmaya dayanan beceriler bütünüdür ve yöneticinin karışık uygulamalarının en üst düzeyde gerçekleştirilmesini sağlayan yeterlilikler bütünüdür (Analoui ve diğerleri, 2010).

Karatepe (2005), yönetsel etkililiği, yönetici davranışları sonucu ortaya çıkan bir etkililik şekli olarak tanımlarken; Bradie ve Bennet yönetsel etkililiği, hedeflenen amaçlar ile gösterilen performans arasındaki ilişki olarak tanımlamaktadır (akt; Reddin 1970). Reddin'e (1970) göre ise, yönetsel etkililik, bir yöneticinin pozisyonunun gerektirdiği çıktı gereklerini yerine getirme derecesidir. Yönetmel etkililiğin girdiye göre değil, çıktıya göre anamlanması gerektiğini savunmuştur (Reddin 1970, Farahbakhsh 2007). Reddin, yöneticinin ne yaptığıyla değil, neyi elde ettiğiyle veya başardığıyla ölçülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Vanags ve Geipele (2006) ise yönetsel etkililik çalışmalarının yöneticilerin farklı durumlarda gösterdikleri farklı davranışları ele aldıklarını belirtmişlerdir.

Yukarıda yapılan tanımlardan yola çıkarak yönetsel etkililiği; örgütsel düzeylerin her birinde ve genel olarak örgütte, belirlenen amaçları gerçekleştirmek, çevreye uyum sağlamak, entegrasyonu sağlamak, örgütsel değerleri yaratmak ve yaşatmak ve yaşatmak

için örgütün sahip olduğu insan ve madde kaynaklarının en uygun kullanımını sağlamaktır (Karslı 2004) şeklinde tanımlamak mümkündür. Yönetimsel etkililik, insan gelişimi ile açıklanabilecek bir görüş açısına sahiptir. İnsan gelişimi hakkında bilinen her şey amaçlara ulaşmada temel değişikliklere neden olabilir (Folger ve Others, 1987).

Kırk yılı aşkındır bir süredir yönetimsel araştırmalar, yönetimsel işlerin doğasını yansıtır şekilde yapılmıştır (Cammock, Nilakant ve Dekin 1995). Bu araştırmalar iki ana hat ile incelenmiştir. Bunlardan ilki, yöneticilerin ne yaptığı ve neyi başardığı arasındaki ilişkinin özel olarak ele alınması ile oluşan yönetimsel uygulama ve davranışlara dayanmaktadır. İkinci ise yöneticilerin etkililiğinin ölçülmesi gerektiği ve bunun ise ancak yöneticinin davranışlarından ve uygulamalarından yola çıkılarak yapılabileceği üzerine temellenmiştir (Cammock, Nilakant ve Dakin 1995). Yönetimsel etkililik 3 yaklaşım altında incelenmiştir (Rastopi ve Dave, 2004, Page ve Diğerleri 1994):

#### **1.2.1.2.1. Geleneksel Yaklaşım**

Yönetimde etkili olmanın rolü 1960 ve 70'lerde Fayol ile gelişmeye başlamıştır. Fayol, yönetimi, planlama eşgüdümleme, örgütlenme, emir verme ve kontrol olarak 6 sürece ayırmıştır. Bu yaklaşıma göre etkililik, amaçların seçimindeki başarı ve bunları gerçekleştirebilme, amaçların gerçekleştirilmesinde ölçülebilir olma derecesi ve yöneticilerin astlarını kontrol edebilmesi, iş tatmini ve performanslarının nicelik ve niteliği olarak kullanılmıştır. Etkililik en genel anlamıyla bu yaklaşımda amaçların kurulumu ve başarılmasıyla ilgilidir. Geleneksel yaklaşıma getirilen en büyük eleştiri bu yaklaşımın örgütsel etkililik ile yönetimsel etkililik arasında ayrımı tam ifade edememesidir.

#### **1.2.1.2.2. Stratejik Yönetim/Örgüte Dayalı Yaklaşım**

Örgüt içindeki içsel ve dışsal etkilerin uzun dönemli düzenlemesini dikkate alır. Bu analizler sonucu oluşturulan vizyon ve planlar stratejik amaçları oluşturur. Örgüt sistemi yaratmaya ve yöneticinin karakteristik özellikleri ve becerileri ile stratejik içeriği oluşturmaya imkân tanır.

#### **1.2.1.2.3. Yetkiye Dayanan Bireysel Yaklaşım**

Bu yaklaşım, yönetim eğitimi ve geliştirilmesi üzerine odaklanan güçlü bir dünya görüşünü içermektedir. Transfer edilebilir yönetim becerilerinin geliştirilme amacı, hem

ulusal hem de uluslararası düzeyde farklı zenginlikler elde etmektir. Performans değerlendirme kriterlerinden oluşmaktadır.

Yönetmel etkililiğinin amacı sadece yöneticinin etkililiğini arttırmak değil örgütün de etkililiğini arttırmaktır (Analoui, Ahmed ve Kalkabardse 2010). Yönetmel etkililik, gözlenebilir davranışların örgütsel amaçlar üzerindeki etkisi olarak da tanımlanabilmektedir (Morse ve Wagner 1978, Georgiou 2006).

Yönetmel etkililiğinin ölçülmesi, araştırmacıları bu konuda farklı etkililik ölçütleri bulma konusuna yönlendirmiştir. Araştırmacıların birçoğu amaçların başarılması ve sonuçlarına, bazıları ise yöneticilerin sahip olduğu bireysel ve beceri ve özelliklerine odaklanmıştır (Joshi 1995). Bazı araştırmacılar ise etkili davranış gösteren ve etkisiz davranış gösteren yöneticiler üzerine odaklanmıştır. Oysaki yönetmel etkililik, yöneticinin nesnel bir olgusu olarak niceliksel şekilde ölçülmelidir (Cammock, Nilakant ve Dekin 1995). Bir örgütün yönetmel etkililiği, yöneticilerin elindedir. Örgütün yöneticileri ne kadar yeterli ise örgütün de o kadar yeterli olduğu söylenebilir (İra ve Şahin 2010).

Buraya kadar olan bölümde etkililik, örgütsel etkililik ve yönetmel etkililik kavramları incelenmeye çalışılmıştır. Etkililiğinin ölçülmesinde iki genel eğilim vardır. Bunlar; iş yönetimleri ve politika araştırmacıları tarafından kullanılan ölçütler ve örgüt araştırmacıları tarafından kullanılan ölçütlerdir. Yapılan araştırmalar etkililiğinin çok boyutlu bir kavram olduğunu (Balcı, 1993) ve etkililik çalışmalarının sadece bu iki alanda değil, eğitim ve yönetim alanında da yapılmaya başladığı göstermiştir. Araştırmaların farklı özellikler taşıması, farklı etkililik ölçütleri kullanmalarını gerektirmiştir (Cunningham 1977, akt, Karşlı 2004). Bazı örgüt ve yönetimler birlikte hareket ederler. Bu bakış açısı yönetmel etkililik ve örgütsel etkililiğinin aynıymış gibi ele alınmasına neden olmaktadır. Oysaki bu iki terim birbirinden farklıdır ve yönetmel etkililik, örgütsel etkililikte neden teşkil eder (Faranbakhsh 2007).

### 1.2.2. Eğitimde Etkililik

Örgütün etkili olabilmesi için, tüm alt sistemlerin örgütün amaçlarından kendi paylarına düşen bölümü gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Başaran 1982). Eğitsel kurumların da başarısı, etkili ve verimli ilkelere bağlıdır (Faranbakhsh, 2007). Eğitimde etkililik, başarı üzerine özel bir takım kaynakların etkisi olup olmadığını; etkisi varsa bu kaynakların etkisinin ne kadar olduğu ile ilgilidir (Lockhead ve Hanushek 1994).

Eğitimde etkililik, madde ve insan kaynaklarını en iyi şekilde değerlendirerek eğitimin amaçlarını gerçekleştirme derecesidir ve içsel etkililik ve dışsal etkililik olarak iki boyuta ayrılmaktadır (Erdem 2005). Lockheed ve Hanushek (1994)'e göre içsel etkililik, bir harcama düzeyinde en büyük eğitsel çıktının elde edilmesiyle ilgilidir ve bir eğitsel etkinliğe harcanacak en son para ile eğitsel başarıda sağlanacak bir iyileşme her durumda eşit olmalıdır varsayımına bağlıdır. Dışsal etkililik ise, parasal çıktının, parasal girdilere oranı ile ilgilidir. Eğitim için kullanılan para diğer kurumlarca kullanılanlarla sürekli karşılaştırılmalıdır, varsayımına dayanır.

Eğitimde etkililik çalışmaları, etkili sınıf ve etkili okul faktörlerinin öğrenci çıktılarına göre düzenlenmesi ile oluşmaktadır (Creemers ve Reezigh 1995). Bu bölümde okul etkililiği ve sınıf etkililiği kavramları ele alınacaktır.

#### 1.2.2.1. Okul Etkililiği (Etkili Okul)

Örgüt, önceden belirlenmiş amaçlarını gerçekleştirecek, güçlerini bu doğrultuda eşgüdümlemiş insanlardan oluşan toplumsal bir açık sistemdir. Açık sistem teorisi, organik bir yapıya sahiptir. Bu model eğitim örgütlerinin yapılarının daha açık ve anlaşılır hale getirilmesi, sürecin başarılı bir şekilde tanımlanması bakımından büyük bir önem taşımaktadır (Hoy ve Misgel 2010). Okul bu açık sistemlerden biridir. Okul, yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası boyutları yanında, sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik boyutları olan oldukça karmaşık bir sosyal birimdir (Şişman 2002). Açık sistemler modeline göre, okul çıktıları yönetici, öğretmen ve öğrencilerin performanslarıdır. Bunların hepsi örgütsel etkililiğin göstergeleri olarak kullanılabilir (Hoy ve Misgel 2010). Okulun sosyal görevi, çocuğu sosyalleştirmek, politik görevi; yetiştirdiği kuşağın toplumdaki devlet sistemine bağlılık göstermesini sağlamak, ekonomik görevi ise; ekonominin beyin gücü ve insangücü gereksinimini karşılamaktır (Bursalıoğlu, 2002).

Okullardaki eğitimin niteliğini artırmaya yönelik çabalar etkili okul kavramını ortaya çıkarmıştır. Etkili okul araştırmalarının çıkış noktası; bazı okulların, diğerlerine göre daha başarılı olmasıdır. Okul etkililiğinin tanımlanıp kavramlaştırılması ve ölçülmesi oldukça zor bir konudur. Bu nedenle farklı kişiler, okulun etkililiğini farklı biçimlerde tanımlamıştır. Levine ve Lezott (1990) etkili okulu, okula devam eden bütün öğrencilerin verilen programlardan en iyi şekilde yararlanması, hazırlanan programın arzu edilen hedefe ulaşması olarak tanımlarken, Taylor (1990) ise "okula devam eden bütün öğrencilerin öğrenebileceği bir ortam" olarak tanımlamıştır. Etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikometrik, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 1997:27).

Etkili okul çalışmalarındaki temel belirleyici ölçüt başarıdır ve örgütsel performansa bağlı olarak gelişir. Hoy ve Misgel'e (2010) göre okullar için oluşturulan sosyal sistem modeline göre; örgütsel performans en az dört öge tarafından belirlenmektedir. Bunlar; yapı, birey, kültür ve iklim, güç ve politikadır. Bu dört unsur birbiri ile sürekli bir etkileşim içindedir. Bu etkileşim, dönüşüm sistemini oluşturmaktadır.

Etkili okullarda yapılan araştırmalardan çıkarılabilecek sonuç, bu okullarda sıradan bir öğretimin dışında farklı bir ortamın olduğu ve farklı bir öğretim uygulandığıdır (Şişman 2002). Bu nedenle etkililikle ilgili olarak çeşitli kavramsal ve teorik modeller okulun etkililiğini ölçmeye çalışmıştır. Başaran (2002) modelleri 12 başlık altında toplamıştır.

Bu modellerden ilki *amaç modelidir*. Amaç modeline göre okulların etkililiği, okulların amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirebildikleri ile ilgilidir ve okul etkililiğinin en büyük göstergesi öğrencilerin sınav sonuçlarıdır. *Kaynak girdi modeli*, okul etkililiğini ölçmeye çalışan diğer bir modeldir. Bu modele göre, okulun etkililiği, okulun kaynak-girdi sağlayabilme yeteneğine bağlıdır. Okulun öğrenci girdisinin kalitesi, okulun başarısının temel göstergesidir. 3. model *süreç modelidir*. Bu modelde okul etkililiğinin belirlenmesinde okul içi ve sınıf içi süreçler temel alınmaktadır. Amaçlardan çok süreç üzerine yoğunlaşır. 4. model *doyum modelidir*. Doyum modelinde ise okulun etkililiği, okul yönetiminin doyum düzeyine bağlı olarak değişmektedir. Bir diğer model olan *meşruiyet modelinde* ise, okulun etkililiği, yarışmacı bir ortamda okulun yaşamını sürdürmesine bağlıdır. Kalite güvence sistemleri, okulların meşruiyet kazanmalarını

sağlayan formal mekanizmalar kabul edilmektedir. *Örgütsel öğrenme modelinde* ise okul etkililiği, okulun çevreye uyumu, söz konusu çevrenin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunabildiği ölçüde olanaklıdır. Bu modele göre okul etkililiğinin temel göstergeleri; toplumsal değişme ve ihtiyaçlardan haberdar olma, okul içi süreçleri gözden geçirme, çevre analizi yapma ve gelişim planları hazırlamaktır. 7. model *toplam kalite yönetimi modelidir*. Bu model doyum, süreç ve örgütsel öğrenme modellerinin bir sentezi olarak görülmektedir ve okul, iç ve dış paydaşlarının isteklerini karşıladığı müddetçe etkilidir. 8. Model *etkisizlik modelidir*. 9. model *Hoy ve Ferguson'un örgütsel etkililik modelidir*. Bu modeldeki kavramlar sosyolog Talcott Parsons'a dayanır. Bu model amaç modeli ve sistem modelinin bir sentezi olarak görülebilir. Modele göre okul sosyal bir sistemdir. Okulun etkililiği, bütün üyelerin beklentilerinin karşılanmasına kaynakların etkin kullanılmasına, öğrencilerin başarılı olmasına bağlıdır. 10. model *Cameron'un örgütsel etkililik modelidir*. Bu modelde okulun etkililiği, okulun özelliklerine bağlıdır. Bu model diğer modellere göre çok daha kapsamlı ve çok boyutludur. Cameron'un modelinde, doğrudan eğitim örgütleri için örgütsel etkililiği ölçmeye dönük dört temel alana ilişkin 130 değişken belirlenmiş bunlar 9 boyutta ele alınmıştır. *Creemers'in eğitimsel etkililik modeli* olan 11. modelde okulun etkililiği, müfredat, öğretimin kalitesi, gruplandırılmış kurallar ve öğretmen davranışları ile ilişkilendirerek incelemiştir. Başaran (2002)'ye göre 12. model Scheerens'in okul etkililik modelidir. Bu modele göre okul etkililiği, girdiler, içerik, okul ve sınıf süreçleri ve çıktılar üzerinden belirlenmektedir.

Yukarıdaki modellerde de görüldüğü üzere etkililik değerlendirme, amacına ve etkililik alanına göre değişmektedir. Etkili okula ulaşmada ilk adım etkili yöneticidir (Balcı 2002). Etkili bir yöneticinin hedeflenen amaçlar ile bu amaçlara ulaşmak için gösterdiği performans arasındaki ilişki yönetsel etkililik ile açıklandığına göre (Reddin 1970), okul etkililiğinin yönetsel etkililik ile doğru bir orantıya sahip olduğu söylenebilir.

Yönetsel etkililiğin ölçümü karmaşık bir yapıya sahiptir. Okullarda yapılan yönetsel etkililik çalışmaları, etkili ve etkisiz yönetici davranışlarını ortaya koymuşlardır (Luthans, Welsh ve Taylor 1988, Kenworthy ve Weng 2005) . Yapılan bu araştırmalara göre; etkili yönetici özellikleri ve etkisiz yönetici davranışları aşağıda sıralanmıştır:



✓ *Etkili yönetici davranışları;*

- Luthans, Welsh ve Taylor (1988)'a göre; astlarına önem veren, motivasyon faktörüne önem veren, çeşitli uygulamaları destekleyen ve güçlendiren, niceliği önemseyen, etken olan davranışlardır.
- Kenworthy ve Weng (2005)'e göre; takım liderliğini sağlar, örgütsel farkındalık yaratır, etki ve ikna kabiliyeti yüksektir, kişisel anlayışa ve empati gücüne sahiptir, amaçları gerçekleştirebilmek için çalışır.
- Commock, Nilakant ve Darkin (1995)'e göre; bütünle ilgilenir, diğer yöneticilerle iletişime açıktır, esnektir ve kuralları değiştirebilir, personelin iş etkinliği ile ilgilenir.

✓ *Etkisiz yönetici davranışları;*

- Commock, Nilakant ve Darkin (1995)'e göre; ayrıntıya takılır, bütünü göremez, muhakeme gücü sınırlıdır, diğer yöneticilerle işbirliği içinde bulunmaktan kaçınır, kuralcıdırlar.

Buraya kadar olan bölümde okul etkililiği tanımlanmış, okul etkililiği modelleri sıralanmıştır. Okul etkililiğinde yönetsel etkililiğin önemi vurgulanarak etkili ve etkisiz yönetici davranışları ele alınmıştır.

Okulun bir alt sistemi sınıflardır. Bundan sonraki bölümde sınıf kavramı ve bununla birlikte sınıf etkililiği ele alınmaktadır.

### 1.2.2.2. Sınıf Etkililiği (Etkili Sınıf)

Sınıf etkililiği oldukça karışık bir kavramdır ve iki bileşenden oluşmaktadır: *Sınıf* ve *Etkililik*. Sistem olarak sınıf, okul politikalarının ve prosedürlerinin öğretmenler tarafından, öğretimsel uygulamalar ve düzenlemeler içinde öğrencilerin sosyal davranışlarını ve akademik performanslarını yönetmek olarak tanımlanmaktadır (Miller & Hall, ?). Okulda ve sınıfta yaşanan olaylarla öğretmen ve öğrenci davranışlarının daha iyi anlaşılabilmesi için sınıfın da sosyal bir sistem olarak incelenmesi gerekmektedir (Dönmez 2006). Sınıf, sosyal bir alt sistem olan okulun alt sistemidir. Dolayısıyla sınıfı okulun bütününden bağımsız ele almak mümkün değildir (Turan 2006). Sınıf etkililiği, öğretmenin; kendi öğrenci başarılarının sonucunu göz önüne alarak, gerekli hazırlıkları ve bu doğrultuda öneri geliştirebilmesidir. Öğrencilerin sınıf içindeki geçmiş performanslarına dayanmaktadır (Harris 2008). Lezotte (1991) ise sınıf etkililiğini, her bir öğrencinin ihtiyacı olduğu akademik başarının, sosyo-ekonomik durumu, statüsü ve geldiği çevre bakılmaksızın sağlanması olarak tanımlamaktadır (akt; Smith 2005).

Sınıf etkililiği araştırmaları, eğitsel etkililik araştırmalarının etkileri sonucu gelişen bir yapı göstermektedir. Sınıf etkililiği; Creemers'in eğitimsel etkililik modeline dayanmaktadır. Creemers'e göre eğitimsel etkililik öğretmen ve sınıf düzeyine dayanan bir yapıdır. Çünkü sınıf, eğitimsel uygulamalarının başarılmasını sağlayan en önemli birimdir.

Eğitsel etkililik uygulamaları üç dalga şeklinde gerçekleşmiştir (Creemers & Reezigt, 1999). Her bir dalga, eğitimin doğasını yansıtan ve sınıftaki eğitsel uygulamaları içeren kendi paradigmasına sahip özelliklere göre biçimlenmiştir. Bu paradigmlar sonucu oluşan etkili sınıf yaklaşımları; bilgi temini için sınıf, paydaşlar için uygulama alan olarak sınıf ve sürdürülebilir öğrenme ve gelişim için sınıf olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur (Chang ve Mok, 2008):

#### 1.2.2.2.1. Etkili Sınıf Yaklaşımları

Bu bölümde etkili sınıf yaklaşımları açıklanarak verilmiştir:

##### 1.2.2.2.1.1. Bilgi Temini İçin Sınıf

1980 yılından bu yana dünyanın farklı bölümlerinde etkili okul hareketleri ile başlamıştır. Bu dalga, planlanan eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesi, program

hedeflerinin gerçekleştirilmesi için sınıfları ve okulları içsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Öğrenme ve öğretmenin meydana geldiği yer olan sınıflar, içsel okul etkililiğinin güvencesi, gelişme ve araştırmalar için temel oluşturmaktadır.

Etkili sınıf, planlanan amaçların gerçekleştiği, öğrenme uygulamalarının ve eğitsel edim standartlarının olduğu yer olarak tanımlanmıştır. Mortimore (1993, akt. Chang & Mok, 2008)'e göre birinci dalga sonucu oluşan sınıf profili, beklentilerin zamanında gerçekleşmesi, cezadan çok sistematik ve adil bir sınıf yönetimi, iyi donanımlı öğretmen, detaylı ve pozitif geri bildirim, uygun ve dengeli bir program ve okulun uzak amaçlarını ifade eden rahat bir çalışma ortamı gibi özelliklerden oluşmaktadır.

#### **1.2.2.2.1.2. Paydaşlar İçin Uygulama Alan Olarak Sınıf**

Halkın hesap verebilirliği ve eğitim kalitesinin tatmin ediciliğinin ilgili kimseler tarafından geliştirilmesi ile 1990'larda ortaya çıkmıştır. Eğitimin kalitesi, paydaşların tatmini ve piyasa beklentileri tarafından belirlenmektedir. Sınıf, eğitsel süreçlerin ve çıktılarının eğitsel hizmet alanlarının geliştirdiği bir kavram olarak ele alınmaktadır. Sınıf etkililiği, öğrenci, veli, kalite denetçileri, sosyal liderler ve toplumun oluşturduğu anahtar paydaşların tatminine dayanır. Etkili sınıf kriterleri piyasa merkezli, müşteri ihtiyaçlarına bağlı ve paydaş temellidir (Chang ve Mok, 2008; Creemers 1999).

#### **1.2.2.2.1.3. Sürdürülebilir Öğrenme ve Gelişim İçin Sınıf**

Üçüncü dalga eğitim reformları küreselleşme, bilgi teknolojilerinin gelişmesi ve güçlü yerel gelişmelerin yaşanmasıyla ortaya çıkmıştır. Genç jenerasyon, reformun amaçları, içeriği ve uygulamalarında geniş bir yere sahiptir. Üçüncü dalga gelecek etkililiği üzerine kuruludur. Eğitimin yeni paradigması, yeni ülkelerde yerli eğitsel fonksiyonlarla, çoklu zeka, küreselleşme, yerelleşme ve bireyselleştirme ile içerikleştirilmiştir. Bu dalganın amacı, yeni bir vizyon; eğitimde öğrenme, öğretimde ise programlarda ve buna bağlı olarak müfredatta yeni amaçlar yaratmak olmuştur. Bu dalga dünya-sınıf hareketi olarak bilinmektedir. Etkililik bu dünya standartlarının bir düzeyi olarak ölçülmektedir (Chang ve Mok, 2008).

Sınıf yapısı da öğrenmedeki yeni paradigmaya dayalı olarak farklılık göstermiştir. "Sınıf" geleneksel değildir artık, kontrolsüz, açık, rahat, yerel ve aynı zamanda küresel

çalışmaların uygulama alanı bulduğu, öğrenme için sınırsız fırsatlar sunabilen bir biçim kazanmıştır.

Sınıf etkililiği, öğrencilerin gelecek için çoklu ve uygun gelişmeler ışığında “öğrenme deneyimleri” kazandıkları gelecek etkililiğine bağlıdır. Öğrenme her yerde gerçekleşebilir ve yaşam boyudur. Öğrenciler için öğrenme sınırsızdır. İnternet, web tabanlı eğitim, video konferansları, kültürler arası karşılaştırmalar ve daha birçok enteraktif multimedya materyalleri öğrenciler için yerel ve küresel düzeyde öğrenme fırsatlarını sunar. Yani öğrenmenin gerçekleştiği sınıf “dünya sınıf” öğrenmesinin uygulama alanıdır.

#### **1.2.2.2.2. Etkili Sınıf Modelleri**

Öğretmen tarafından gerçekleştirilen eğitsel etkinliklerin tümü öğretim olarak adlandırılmaktadır (Özsoy 2005). Sözü edilen bu eğitsel etkinlikler sınıfta gerçekleştikleri için sınıf etkililiğinde, öğretme modellerinin etkisi şüphesiz ki büyüktür. Bu bölümde etkili sınıf modelleri olarak ele alınacak modeller, eğitimsel etkililik ile ilgili çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konan modellerdir (Bloom’un tam öğrenme modeli, Carroll’un modeli ve Slavin’in etkili sınıf modeli). Bu modeller daha çok sınıf içi süreçler üzerinde durdukları için etkili sınıf araştırmalarına temel oluşturmuşlardır (Şişman 2002, Cheng ve Mok 2010, Creemer 1999). Bu modeller ve sınıf etkililiği üzerine olan etkileri aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır:

##### **1.2.2.2.2.1. Carroll’un Okulda Öğrenme Modeli**

Bu model, her öğrenciye, ihtiyaç duyduğu zaman ve ek öğrenme olanakları verildiği takdirde tüm öğrencilerin belirlenen öğrenme düzeyine ulaşacaklarını savunmaktadır. Modelin, yetenek, öğretimden yararlanma yeteneği, sebat, fırsat ve öğretimin niteliği olmak üzere 5 ögesi bulunmaktadır (Senemoğlu 2009). Carroll, modelinin öğeleri zaman kavramıyla açıklamıştır. Bu nedenle Carroll’un öğrenme modeline göre, etkili sınıf, zamanın iyi kullanıldığı sınıftır. Sınıf, öğrenci sayısının fazla olmadığı, öğrenmelerin, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre seçildiği, düzenlendiği ve açıklandığı ortam olarak ele alınmaktadır.

#### 1.2.2.2.2. Bloom'un Tam Öğrenme Modeli

Tam öğrenme modeli, ek zaman ve öğrenme olanakları sağlandığında, hemen hemen tüm öğrencilerin okullarda öğretilmek istenen tüm yeni davranışları öğrenebileceğini öne sürer (Bloom 1998). Tam öğrenme modeline göre öğrencilerin öğrenme düzeylerini etkileyen iki önemli değişken vardır. Bunlardan birincisi öğrencinin öğretime başlamadan önceki özelliği yani giriş özellikleri, diğeri de öğretim hizmetinin niteliğidir. Bloom (1998)'a göre, öğretim sürecinde bu iki değişken kontrol altına alınır, iyi planlanır ve uygulanırsa tam öğrenme gerçekleştirilebilir. Öğretim hizmetinin niteliği, sınıfta öğrenmeyi sağlayacak etkinliklerin yönetimidir (Sağlam 2001). Öğretim hizmetinin niteliğini, öğrenciye sunulan işaretler, ipuçları, yönergeler, öğrenci katılımı, pekiştirme, dönüt ve düzeltme işlemleri oluşturur. Bunlar sınıf ortamında öğrenciye sunulacak olan zengin uyarıcılar ve yaşantılarla sağlanır. Bu nedenle sınıf etkililiğinin sağlanması önemlidir.

Bu modelde sınıf etkililiğinin sağlanması öğrencilere istedik ortamı yaratmak ve ideal öğrenme koşullarını sağlamakla mümkün olmaktadır. Sınıfın fiziksel düzenin sağlanması modele göre önem taşımamaktadır. Önemli olan sınıftaki öğrenme ortamının hazırlanmasıdır.

Tam öğrenme modelinde sınıfın etkililiği, öğrencilerin yönetilmesinde değil, öğrenmenin yönetilmesine dayanmaktadır (Bloom 1998). Öğrencilerin başarısı ayrıca etkili zaman yönetimi ve kaynakların kullanımı da bağlıdır. Tam öğrenme modeline göre etkili bir sınıf yaratmanın; kaynakların doğru kullanımı, öğrenmenin yönetilmesi ve her öğrenciye ayrılacak etkin zaman diliminin sağlanması ile mümkün olduğu söylenebilir.

#### 1.2.2.2.2.3. Slavin'in Etkili Sınıf Modeli

Carroll'un okulda öğrenme modelinden esinlenerek geliştirilmiş ve öğrenme düzeyini etkileme gücünde olan, değişime açık değişkenleri kullanarak öğrencilerin öğrenme düzeyini yükseltmeyi amaçlamaktadır (Senemoğlu 2009). Öğretimin niteliği, öğretimin düzeyini uygun hale getirme, teşvik edicilik ve zaman olmak üzere dört öğeden meydana gelmektedir. Bu modele göre etkili sınıf, farklı beceri, öğrenme hızı ve güdülenmişlik düzeylerine sahip olan öğrencilerin öğrenmelerini sağladıkları bir ortamdır. Öğrenme için uygun zaman miktarı önemlidir. Zaman miktarı, öğretmen tarafından gerçekte öğretmek için kullanılan zaman ve öğrencinin gerçekten dikkatini

vererek öğrenme için kullanılan zaman olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sınıfta yaratılan bu zaman dilimleri öğretim yönteminden sonra sınıf yönetiminden ve disiplin sağlama stratejilerinden etkilenir. Slavin'in etkili sınıf modeline göre, öğretim etkili olduğu zaman sınıfta öğrenciler disiplin sorunu yaşamazlar.

Sonuç olarak, Bloom'un "*Tam Öğrenme*", Carroll'un "*Okulda Öğrenme*" ve Slavin'in "*Etkili Sınıf*" modellerinin, üçü de sınıf etkililiğinde zaman kullanımına ve öğrencilerin öğrenmesinde sınıf boyutunun önemi üzerine odaklanmaktadır. Bu modellerin, okulların etkililik ve verimliliğini arttırmayı amaçladıkları söylenebilir (Senemoğlu 2009).

Etkili sınıflar, öğrenme ve öğretmeyi etkileyen okul değişkenleri, program değişkenleri, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme üzerindeki yeterlilikleri ve becerileri ve yine öğretmenlerin her bir öğrencinin sahip olduğu bireysel farklılığa göre öğretimsel aktiviteleri planlama ve öğretme değişkenlerinden etkilenmektedir (Smith 2005). Etkili sınıflarda, grup üyeleri birbirlerini kabul eder ve anlarlar, iletişime açıktırlar, iş birliği yaparlar, kendi öğrenme ve davranışlarından sorumludurlar, karar vermek amacıyla süreçler geliştirirler ve problemleri açık bir biçimde karşılayarak anlaşmazlıkların oluşmasına izin vermezler (Stanford 1980; akt: Doğan 2009).

Sınıf etkililiği modellerinde de görüldüğü üzere, sınıf etkililiği 3 faktör üzerinde temellenmiştir. Bunlar, öğretmen yeterlilikleri, eğitim programı ve sınıf yönetiminden oluşmaktadır. Yani sınıf etkililiğinin sağlanması sınıf yönetimine bağlıdır (Study report, 2001).

### **1.2.3. Sınıf Yönetimi**

Bir okul sistemi içinde nasıl ki sınıf bir alt sistem ise okul yönetimi ele alındığında sınıf yönetimi de aynı durumdadır. Sınıf yönetimi, bir bakıma eğitim ve okul yönetiminin sınıfta uygulanmasıdır (Toprakçı 2004). Sınıf yönetimi uzun yıllar eğitimcilerin ilgi odağı olmuştur. Geleneksel olarak bu terim, sınıf içinde öğrencilerin istenmeyen davranışlarının öğretmen tarafından minimize edilmesi olarak tanımlanmıştır (Coatney, 1982). Bazı eğitimciler buna paralel olarak sınıf yönetiminin öğretimden ayrı tutulması gerektiği, eğitim yönetimi, sosyal psikoloji, örgütsel psikoloji gibi yeni bir konsept içine dahil edilmesi gerekliliğine inanmışlardır. Duke (1979), bu ayrımı, "Öğretim insanlara bir şeyler

öğretmektir, okuma, yazma, müzik ya da sanat gibi... Öteki taraftan yönetme, insanları örgütlemektir ve öğretim gibi grup durumlarının etkililiğinde saklıdır” şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf yönetimi başlangıçta, öğretmenin otoritesinin sınıfta hâkim kılınması anlamında kullanılmakta ve disipline dayanan bir bakış açısı sergilemektedir. Günümüzde bu yaklaşımdan uzaklaşmış, sınıf yönetimi, öğrenmeyi sağlayan bir araç olarak kabul görmüştür (Çalık 2003). Sınıf yönetimi bu nedenle farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Karslı (2009)’ya göre sınıf yönetimi, müfredat programında yer alan amaçları gerçekleştirmek için sınıfta sahip olunan insan ve madde kaynaklarını bu amcalara yönlendirme sürecidir. Özen ve Gülaçtı (2006) ise sınıf yönetimini, belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümü olarak tanımlamıştır.

Gairin (1996; akt.Pozo, 2004)’e göre sınıf yönetimi, görevin yerine getirilmesi ya da davranışı ele geçirme durumlarına karşılık gelen örgütleme fonksiyonudur ve sınıfı organize etme ve yönetme sürecidir. Bu süreçte örgütün gerektirdikleri iki bölümde toplanmaktadır (Pozo, 2004):

- Gerçekleştirilecek yüksek düzeyde amaçlara karar vermek, harekete geçebilmek için öngörüye sahip olmak ve planlanan eylemleri planlanan zaman diliminde gerçekleştirmek.
- Görevleri gerekliliklerine göre sıraya koyarak eylem planı hazırlamak, bu eylem planını gerçekleştirecek bireyleri yetiştirmek için belirlenen görevler, eşgüdüm ve sonuçların değerlendirilmesi arasında düzenleme gerektirmektedir.

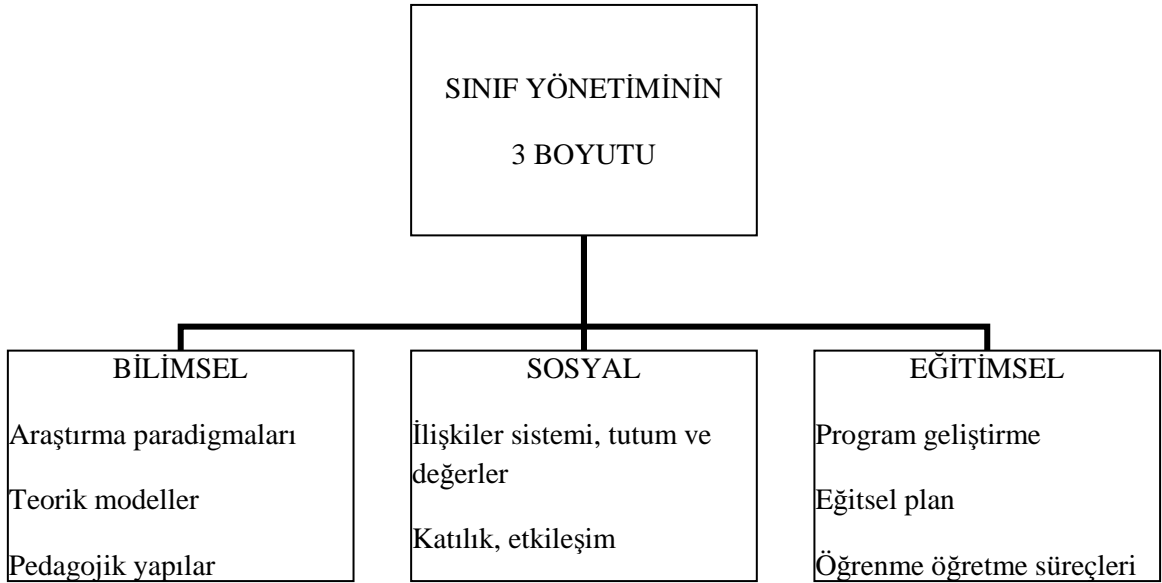
Dollase (2009) sınıf yönetiminin ne olduğundan çok ne olmadığı üzerine durarak sınıf yönetimini tanımlamıştır. Dollase’ye göre, sınıf yönetimi, program, kurallar bütünü, not tahtası ya da örgüt değildir; sınıf yönetimi okuldaki karışıklıkları azaltan, aynı zamanda aynı yerde farklı insanlarla bir şeyleri öğrenmeye çalışmak ile ilgili dezavantajların yarattığı bir bedeldir. Sınıf yönetimi sınıfı organize etme ve sınıfla ilgili işleri yapma sürecidir ( Latham ve Vogt 2007). Toprakçı (2004: 23) ise sınıf yönetimini, sınıf örgütünün

eğitsel amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya gelen öğretmen, öğrenci, derslik, müfredat ve diğer ilgili araç-gereçlerden meydana gelen yapının işletilmesi süreci, olarak tanımlamaktadır. Brophy ve Evertson (Akt, Coatney 1982) sınıf yönetiminin, yönetiminin bir dalı olarak görmüşler ve sınıf yönetiminin disiplin alanı olarak tanımlamaktan daha kapsamlı olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Sınıf yönetimi hakkındaki tanımlar incelendiğinde, sınıf yönetiminin oldukça farklı şekillerde tanımlandığı ve sınıf yönetiminin farklı özelliklerinin ele alındığı görülmektedir. Günümüzde sınıf yönetimi, öğretmenlik rolünden beklentilerin değişmesi, sınıf disiplininde gelinen farklı noktalar ve etkinlik temelli eğitim gibi bir takım uygulamalar nedeni ile değiş göstermiştir. Bu değişim sınıf yönetimini eğitimsel olmaktan çok yönetsel bir yapıya bürümüştür (Demirtaş, 2005).

Bunların yanında ayrıca sınıf yönetim, programın uygulanmasını, öğrenme-öğretme süreçlerinin en iyi şekilde gerçekleştirilmesini ve eğitsel uygulamaların sağlanmasını görevini de yerine getirmektedir. Sınıf yönetim, sınıfın sosyal iklimini, ilişkiler sistemini, sosyal kuralların benimsenmesi ve öğrenilmesinin de yönetilmesidir (Pozo 2004) .

### Şekil 3. Sınıf Yönetiminin Bileşenleri



Şekilde 3'de görüldüğü gibi yönetim ve öğretim birbirinden ayrı tutulamayan kavramlardır (Coatney, 1982). Açıkgöz (2007), sınıf yönetiminin öğretim sürecinin merkezinde yer aldığına inanmaktadır. Ona göre, öğretme, öğrenmenin gerçekleştirilmesi sınıf yönetimi ise bunun için gerekli düzenin sağlanmasıyla ilgilidir. Öğretim etkinlikleri



de başka birçok etkinlik gibi işbirliği sağlamayı ve örgütlemeyi zorunlu kılmaktadır. İşbirliği ve örgütleme dediğimizde ilk akla gelen kavram yönetim olmaktadır (Demirtaş, 2005).

### 1.2.3.1. Sınıfta Yönetim Süreçleri

Yönetim olgusunu oluşturan birçok süreç bulunmaktadır. En genel anlamıyla, yönetim, ortak bir amacın gerçekleştirilebilmesi için eldeki insan ve madde kaynaklarının işe koşulasıdır (Aydın 2010). Yönetim, farklı bilim dallarında farklı şekillerde tanımlanmıştır. Taymaz (2003:19) farklı bilim dallarının ışığında yönetim olgusunun tanımlarını aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Örgütü saptanan amaçlara ulaştırma ve amaçlarına uygun biçimde yaşatma,
- İnsan ve madde kaynaklarını sağlama ve etkili bir biçimde kullanma
- Örgüt için belirlenen politika ve kararları uygulama, işlerin yapılmasını sağlama
- Örgüt çalışmalarını izleme, denetleme ve geliştirmedir.

Sınıf yönetimi eğitim yönetimi dizinin ilk ve temel basamağıdır. Yönetimin 4 fonksiyonu olan, planlama, örgütleme, yönetme ve kontrol, sınıf yönetimi için de söz konusu olan ve sınıf yönetiminin, yönetimin bir alanı olarak görülmesini öngören yaklaşımlardan en önemlisidir (Coatney, 1982).

Bir örgütü yönetmeye karar veren insanlar; yönetim süreçlerini bir bütün olarak düşünüp etkinliklerini bu süreçlere göre sürdürürler (Taymaz 2003). Bu süreçler; karar verme, planlama, örgütleme, yöneltme, eşgüdümleme, iletişim, güdüleme ve denetleme fonksiyonları olarak ele alınmakla beraber ayrıca örgütün iklim ve kültürünü etkileyen önemli yönetsel etkililik faktörleri olarak kabul edilmektedirler (Zimmermann ve diğerleri, 2007). Sınıf dediğimiz yapı kendi kültür ve iklimine sahip bir örgüt olduğu ve yönetsel fonksiyonları içinde barındırdığı için sınıf yönetiminin yönetsel etkililik bazında ele alınarak sınıf yönetiminin etkililiğinin belirlenmesi önemlidir.

### 1.2.3.2. Sınıf Yönetimi Boyutları

Sınıf yönetimi boyutları, sınıf yönetiminin içeriğini oluşturan kapsamlı etkinlikler bütünüdür (Başar 2003). Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedirler (Çalık 2003). Sınıf yönetiminin 5 boyutu başlıklar halinde açıklanmaya çalışılmıştır.

### 1.2.3.2.1. Sınıfın Fiziksel Düzenlenmesi

Sınıfın fiziksel düzenlemesi boyutu, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin bir takım özellikleri içermektedir. Bunlar; sınıfın büyüklüğü, sınıftaki öğrenci sayısı, ısı, ışık, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni... vb olarak sıralanabilir. Bunlardan özellikle sınıfın büyüklüğü ve sınıfın öğrenci sayısı, sınıf yönetiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Genel olarak ideal sınıfın, 20-25 arasında olduğu ve bu sayının öğrenme etkinliğinde önemli olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur (Özen ve Gülaçtı 2006). Türkiye’de okul sayısının yetersizliği, mevcut okulların ve sınıfların kalabalık olmasına; kalabalık sınıflar ise eğitimin niteliği ile ilgili yeni sorunlara neden olmaktadır (Öğülmüş ve Özdemir, 1995). Sınıf yönetimi, çok yönlü ve uzun çabalar isteyen güç bir iştir. Her gün saatlerce kalabalık bir öğrenci grubuyla beraber olmak, yapılacak her davranışı ayrıntısıyla planlamak, gerçekleşmesini sağlamak ve sınıftaki her şeyden her an haberdar olmak kolay değildir (Balkı, 2003). Taş (2002) kalabalık sınıfların neden olduğu sorunları maddeler halinde sıralamıştır:

- Her şeyden önce, iyi bir eğitimin gerçekleşmesi için öğretmenin öğrencilerini çok iyi tanıması; onlara isimleri ile hitap etmeleri gerekir. Tanıdıkça, onların değişik ihtiyaçlarını, öğrenme şekillerini fark eder ve yöntem ve stratejilerini buna göre belirler. Ama kalabalık sınıflarda öğrenciyi tanıma süreci çok daha uzun sürmekte; bu da, diğer sorunlarla bütünleşince verimi düşürmektedir. Her biri farklı özellikler taşıyan bireyler de ihtiyaçları ve beklentilerine cevap bulamamanın etkisiyle öğrenmede başarısız olmaktadır.
- Sınıf içinde aradığını bulamayan öğrencilerde fiziksel gerginlik meydana gelmektedir. Bu gerginlik, beraberinde dikkat sorununu ortaya çıkarmaktadır. Dikkati dağılan öğrenciler arkadaşlarıyla ders dışı konularda konuşmaya başlayınca, bu konuşmalar fısıltı şeklinde bile olsa sınıfta bir uğultuya neden olur. Bu ise hem diğer öğrencileri hem de öğretmeni olumsuz yönde etkiler. Uğultudan dolayı sürekli bağırarak zorunda kalan öğretmende yorgunluk, ses bozuklukları gibi sorunlar belirince; üstelik buna bir de sınıfın yönetimiyle ilgili sorunlar eklenince, motivasyon düşüklüğü de görülebilmektedir.
- Öğrenci sayısı fazla olunca sınıfta yapılan aktiviteler de daha çok zaman almaktadır. Çünkü az çok her öğrencinin iyi bir öğrenme için sınıf-içi etkinliklere katılması zorunludur. Böylelikle alıştırmalar, aktiviteler beklenenin ötesinde zaman almakta ve öğretmeni müfredatın gerisinde bırakmaktadır. Ayrıca grup çalışmaları sırasında grupların oluşturulması hem zaman açısından hem de teknik açıdan sıkıntı yaratmaktadır.
- Ders materyalleri öğrenci sayısına paralellik göstermediğinden, kalabalık sınıflarda malzeme eksikliği yaşanmakta, bu da doğal olarak başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir.
- Az sayıda öğrencinin ölçme ve değerlendirilmesi kolaydır. Ama kalabalık sınıflarda bunu tam anlamıyla verimli bir şekilde gerçekleştirmek oldukça zordur. Bunda, her öğrenciyi yeterince tanımamanın, öğrencilerin ihtiyaçlarına

uygun kapsamlı bir sınav hazırlamanın ve sınav kâğıtlarını kısıtlı sürede okuyup değerlendirmenin getirdiği zorluklar etkilidir.

#### **1.2.3.2.2. Plan-Program Etkinlikleri**

Sınıf yönetiminin diğer bir boyutu plan program etkinlikleridir. Bu boyut, ders süresinde hedef ve davranışların öğrencilere kazandırılabilmesi için amaçlar esas alınarak, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, yıllık, ünite ve günlük planların yapılmasını, araç sağlama, yöntem seçme, öğrencilerin özelliklerine göre faaliyetlerini düzenleyerek onların derse katılımlarını sağlama, gelişimlerini takip etme ve değerlendirme gibi etkinlikleri içermektedir (Başar 2003).

#### **1.2.3.2.3. Sınıfın Zaman Düzenine Yönelik Etkinlikler**

Sınıfın zaman düzenine yönelik etkinlikler, sınıf içinde geçirilen zaman dilimini ele almaktadır. Sınıfta zamanı etkin kullanmak büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle okulda ve özellikle sınıfta geçen zamanın öğrenme etkinlikleriyle geçirilmesine dikkat edilmelidir (Çalık 2003). Sınıf yönetimi açısından değerlendirildiğinde, eğitim ortamında öğrencilerin sıkılmamalarının sağlanması, öğrenci devamsızlığı ve okuldan ayrılmaların önlenmesine yönelik etkinlikler, sınıfta zaman yönetimine ilişkin etkinlikler olarak sıralanabilir (Başar 2003).

#### **1.2.3.2.4. Sınıfın İlişki Düzenlemeleri**

Sınıf içi ilişkiler düzenlemeleri dendiğinde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ilişkileri akla gelmektedir (Ağaoğlu 2008). Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik yapılan her tür etkinliği kapsamaktadır.

#### **1.2.3.2.5. Sınıfın Davranış Düzenlemeleri**

Sınıfın davranış düzenlemeleri boyutu, olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması, istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesi ve sınıf liderliği gibi konuları içermektedir (Çelik 2003).

Yukarıda adı geçen 5 boyutun, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında benimsenen alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi olmak üzere üç yönlü

yaklaşımın tümünde yetkinleşme ile birlikte öğretmenlerin bu alanlarda kazandıkları bilgilerini sınıfa aktarabilmeleri ve etkili bir sınıf yöneticisi olabilmeleri için alanyazında oldukça önemli bir yere sahip oldukları görülmektedir.

### 1.2.3.3. Sınıf Yönetimi Yönetmel Düzeyleri

Örgütlerin bileşiminin çözümlenmesinde karşılaşılan sorunlardan biri, örgütleri oluşturan birimlerin belirlenmesidir. Örgütlerin karmaşık yapılarından kaynaklanan bu durum örgütlerin hiyerarşik olarak güçlük düzeylerine ayırmıştır. Örgütlerde bu düzeyler; birey, grup, gruplarası ve örgütsel düzeyler olarak belirtilmiştir. Bu yapı zamanla geliştirilerek örgütlerin katılımın düzeylerine yönelmiş ve örgütlerde katılımın dört düzeyi; birey, yüz yüze gruplar (takım), gruplar-bölümler (çalışma grupları), politikalar ve stratejiler olarak ifade edilmeye başlanmıştır (Karşlı 2004). Rashford ve Coglun (1992; akt: Karşlı 2004) her bir düzeyi iki açıdan tanımlamaktadır. Bu tanımlardan ilki düzeyin kendi içi ile ilişkili iken diğer tanım düzeyin dışı ile ilişkilidir. Birey düzeyi, birey ve örgütün bakış açısı yansıtmakta ve etki etme ve etkileme açısından önem taşımaktadır. İkinci düzey olan yüz yüze gruplar düzeyi, bir takıma katılmak ve önemli olmaktır. Gruplar-bölümler düzeyi, bir takımın daha geniş bir şebekeye katılmasını ve etkili olmayı, dördüncü düzey olan politikalar ve stratejiler düzeyi ise bir bütün olmak ve dış çevreyle ilişkili olmaktır.

Örgüt olarak bu yapı sınıfa indirildiğinde, sınıf yönetiminde örgütsel düzeylerden sadece *birey* ve *yüz yüze gruplar* düzeylerinin olduğunu söylenebilir. Bunun nedeni sınıf dediğimiz yapının öğretmen, öğrenci ve yüz yüze gruplardan meydana gelmesidir. Bu bölümde sınıf yönetiminde örgütsel düzeylerin ikisi olan birey ve yüz yüze gruplar düzeyleri ele alınacaktır. Birey düzeyi ikiye ayrılarak; birey olarak öğretmen ve birey olarak öğrenci olarak incelenecektir.

#### 1.2.3.3.1. Sınıf Yönetiminde Birey Düzeyi

Birey tüm sosyal sistemlerin ana unsurudur (Hoy ve Misgel 2010). Eğitim bireye olumlu özellikleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Amaç, bireyin yetiştirilmesi olduğuna göre, birey eğitimin merkezinde bulunmaktadır (Kıncal 2006). Eğitim okulla sınırlı bir yapı olmamasına rağmen, eğitimin formal boyutunun gerçekleşebilmesi için okul, temel bir kurum olarak kabul edilmektedir (Kıncal 2006). Okuldaki öğretim de sınıf içerisinde meydana geldiği düşünülürse sınıf yönetiminin bu konudaki önemi yadsınamaz. Sınıf yönetimi, sınıf içi ya da sınıf dışında bulunan birçok nesne ve olaydan etkilenmektedir.

Ama bunların en önemlileri sınıfta bulunan insanlar yani öğrenci ve öğretmenlerdir (Açıkgöz 2007). Bu bölümde sınıf yönetiminin birey düzeyi için; birey olarak öğretmen ve birey olarak öğrenci düzeyleri ele alınacaktır.

#### **1.2.3.3.1.1. Birey Olarak Öğretmen**

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik; devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmıştır (madde 43). Öğretmenlik bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel, teknolojik boyutu profesyonel statüde bir eğitim mesleğidir (Karslı ve Güven 2011). Eskicumalı (2011)'ya göre öğretmen, öğretim etkinliklerini formal eğitim kurumlarında yürüten uzman kişidir ve öğretmenlik uzmanlık gerektirir. Öğretmen, öğretmenlikten farklı olarak farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Büyükkaragöz ve diğerleri (1998) öğretmeni; araştırmalar sonucu geliştirilen, devletin eğitim politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikaları etkileyen, eğitimde uzmanlık çalışmalarından faydalanan fakat aynı zamanda bu çalışmalarla iç içe olup onlara problem sağlayan önemli bir kişi olarak tanımlamış; Başaran (1993) ise, öğretmeni değişik sistemlerde, kuruluşlarda ve düzeylerde, öğrenme öğretme ortamını en etkili biçimde oluşturarak eğitsel amaçları gerçekleştirmede öğrencilere ve anne babalara kılavuzluk ve yardım edecek nitelikte, genel kültür, öğretmenlikte ve öğreteceği bilimsel dalda kuramsal anlamda ve uygulamada uzmanlaşmış kişi olarak tanımlamıştır.

Toplumun gereksinim duyduğu her mesleğe uygun bireyler yetiştiren ve ulusun geleceğini şekillendiren öğretmen, toplumun en önemli görevlerinden birini yerine getirmekle yükümlüdür. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini yapacak kişilerin mesleğin gerektirdiği görevlere uygun bireyler olması ve uygun eğitim sürecinden geçmeleri gerekmektedir (Kilimci 2011). Günümüzde, öğretmenin tartışma götürmeyen en temel fonksiyonu öğrencilere rehberlik ederek ve onları etkin kılarak davranış değişikliği oluşturmalarını sağlamaktır (Kıncal 2006). Bu açıdan ele alındığında öğretmenin çok yönlü ve çağın getirdiklerine uygun olarak birçok özelliği ve niteliği kendi içinde barındırması gerekmektedir. Beard (2008)'e göre öğretmenler; bilgi ve beceri, sosyal içerik ve pedagojik bilgiye sahip olmalıdır. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005)'ye göre öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri birbirinden ayrılmaktadır. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005.

214-218), öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel ve mesleki özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

***Öğretmenlerin kişisel özellikleri***

- Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma
- Öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini dikkate alma
- Eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme
- Eğitimde bireysel farklılıkları dikkate alma
- Yenilik ve gelişmelere açık, kendini sürekli yenileyebilme
- Toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme
- Eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından takip edebilme
- Araştırmacı bir yapıya sahip olma
- Yüksek beşeri beklentisi

***Öğretmenlerin mesleki özellikleri***

- Zamanı etkili kullanır, derslere zamanında başlar ve zamanında bitirir
- Diğer yönetici ve öğretmenlerle iş birliği yapar
- Öğrencilerin sorunlarını, fizyolojik, duygusal, sosyal özelliklerini bilir ve buna göre davranır
- Öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye çalışır
- Öğrencileri bir üst öğrenime, topluma ve hayata hazırlamaya çalışır
- Öğretim ve öğrenmeyle ilgili son gelişmeleri izler ve sınıfta uygulamaya çalışır
- Sınıf yönetiminin tüm etkinliklerinde öğrencinin katılımını esas kılar
- Kendini sürekli geliştirmenim arayışı içinde olur
- Güvenilir ve geçerli ölçme tekniklerini kullanarak öğrenci başarısını objektif değerlendirir
- Öğrencilere, eğitimin, öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu bilincini kazandırır
- Özgür bir sınıf ortamı hazırlayarak öğrencilerin girişken kendini gerçekleştirelebilen bireyler olmasını sağlamaya çalışır
- Her türlü yöntem, teknik ve stratejilerden öğretimde yararlanır.

Yukarıda sayılan özelliklerin yanı sıra öğretmenlik mesleğinin ihtisas gerektiren bir meslek olduğu göz önüne alındığında, öğretmenlik mesleğine alınacak bireylerin bazı yeterlilikleri kazanış olmaları gerekmektedir. Bu yeterlilikler, genel kültür bilgisi, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri başlıkları altında toplanabilir. Genel kültür

bilgisi, alana ilişkin olay ve olguların açıklanmasında, disiplinler arası ilişkilerin kurulmasında, konunun öğretiminde bütünlük, somutluk, anlaşılabilirlik ve güncellik gibi öğretim ilkelerinin yaşama aktarılmasında eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli bir boyutunu oluşturmakla beraber öğretmenlerin öğreteceği konuyu çok farklı dinamikleri ve örnekleri kullanarak öğrenme- öğretme sürecine zenginlik katmasını sağlayan bir boyuttur (Cemaloğlu 2011).

Öğretmenlerin sahip olması gereken diğer önemli bir boyut alan bilgisidir. Öğretmenlerin, kendi alanlarına hâkim olmaları, alanın perspektifini kazanmış olmaları, alandaki temel konular ve bunlar arasındaki ilişki ve bağlantıları iyi kavramış olmaları mesleki başarı için kaçınılmazdır (Eskicumalı 2011). Örgün eğitim kurumları kültürün daha çok bilim ürünü olan bilgi ve becerilerini kazandırmaya çalışırlar. Ülkemizde eğitim programları, Tarih, Coğrafya, Matematik, Edebiyat gibi konu alanlarına göre düzenlenmiştir (Erden 1998). Bu nedenle öğretmenler konu alanı uzmanı olmalıdırlar. Eskicumalı (2011)'e göre, öğrencilere bir konuyu öğretebilmek için ilk şart o konuyu bilmektir. Bu nedenle bir öğretmenin her konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olması ve alana özgü uzman olmaları büyük önem taşımaktadır.

Meslek bilgisi dersleri, öğretmenlerin sahip olması gereken üçüncü niteliktir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır. “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” (<http://oyegm.meb.gov.tr>) aşağıda kısaca açıklanmıştır:

- ***Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim***

Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme

1. Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarabileceğine inanma
2. Ulusal ve evrensel değerlere önem verme
3. Öz değerlendirme yapma
4. Kişisel gelişimi sağlama
5. Mesleki gelişimleri izleme ve katkı sağlama
6. Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama
7. Mesleki yasaları *izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme*

- ***Öğrenciyi Tanıma***

1. Gelişim özelliklerini
2. İlgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma
3. Öğrenciye değer verme

4. Öğrenciye rehberlik etme

• **Öğrenme ve Öğretme Süreci**

1. Dersi planlama
2. Materyal hazırlama
3. Öğrenme ortamlarını düzenleme
4. Ders dışı etkinlikleri hazırlama
5. Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme
6. Zaman yönetimi
7. Davranış yönetimi

• **Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme Ve Değerlendirme**

1. Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme
2. Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme
3. Verileri analiz ederek yorumlama, geri bildirim sağlama
4. Sonuçlara göre öğrenme-öğretme sürecini gözden geçirme

• **Okul-Aile ve Toplum İlişkileri**

1. Çevreyi tanıma
2. Çevre olanaklarından yararlanma
3. Okulu kültür merkezi durumuna getirme
4. Aileyi tanıma ve ailelerle ilişkilerde tarafsızlık
5. Aile katılımını ve iş birliğini sağlama

• **Program ve İçerik Bilgisi**

1. Türk Milli Eğitimin amaç ve ilkeleri
2. Özel alan öğretim programı bilgisi ve uygulama becerisi
3. Özel alan öğretim programlarını izleme
4. Değerlendirme ve geliştirme

Buraya kadar olan bölümde öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel, mesleki özellikler ve nitelikler ele alınmıştır. Fakat bunlar yeterli değildir. Bunların yanında öğretmenlerin sahip olması bir takım rollerde bulunmaktadır.



### 1.2.3.3.1.1. Birey Olarak Öğretmen Rollerini

Türk dil kurumuna göre rol kelimesi, “bir işte bir kimse veya şeyin üzerine düşen görev” olarak tanımlanmaktadır. Her birey toplumda belirli bir statüye sahiptir ve bu statüye göre ortaya koyması gereken davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışlar rol olarak ifade edilmektedir.

Köktaş (2003) öğretmen rollerini, öğretme görevi, yönetim görevi, mesleki uzmanlık görevi ve öğrenci danışmanlık görevi olmak üzere 4 boyutta ele almaktadır. Açıkgöz (2007) ise öğretmen rollerini, sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere iki boyutta incelemektedir. Gage ve Berliner (1984; akt: Açıkgöz 2007)’e göre, öğretmenlerin sınıf içi rolleri, sınıf iklimini belirleme, gereksinimlerini karşılama, duyguların yaşatılmasına yardımcı olma, öğrencilerin öğrenmesine yardım etme olarak sınıflandırılmaktadır. Woolfolk (1990; akt: Açıkgöz 2007) ise öğretmen rollerini, öğretim uzmanı, güdüleyicilik, yöneticilik, liderlik, rehberlik, çevre mühendisliği ve model olma olarak belirtmektedir. Öğretmenin sınıf dışı rolleri olarak ise, öğretmenin toplumun bir üyesi olarak üstelendiği roller söz konusudur. Öğretmenlerin bu doğrultuda yol gösterici olmaları beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerden beklenen en önemli rollerden biri, toplum içinde değişme ve gelişmelere liderlik etmesidir (Açıkgöz 2007).

Cemaloğlu (2011) ise, Harden vd. (1996), Cox ve Ewan (1988) ve Newable ve Cannon (1995)’e göre öğretmen rollerini, bilgi sağlayıcı, rol model olarak öğretmen, kolaylaştırıcı olarak öğretmen, değerlendirici olarak öğretmen, planlayıcı olarak öğretmen, kaynak geliştirici olarak öğretmen olarak sınıflamıştır. Özdemir, Yalın ve Sezgin (2004) ise öğretmen rollerini, okul sisteminde bulunma ve okul çevresinde olma olarak ikiye ayırmaktadır. Okul sisteminde bulunma rolünde öğretmenin, okulun yönetim işleyişinden haberdar olması, görev ve sorumluklarının bilincinde olması, okuldaki kural ve politikalara uyması, mevzuat konusunda yeterli bilgisi olması ve diğer öğretmenler ile yakın ilişkiler kurması beklenmektedir. Okul çevresinde olma rolünde ise öğretmenin, çevrenin desteğini alması, ailelilerle iş birliği içinde olması beklenmektedir.

Rajan (1997) öğretmen rollerini, yönetici olarak öğretmen, planlayıcı olarak öğretmen ve karar verici olarak öğretmen olarak üç bölümde incelemiştir. Başar (2003)’a göre ise öğretmen rolleri, davranış oluşturma, örnek olma olarak sınıflandırılabilir. Şişman (2002) öğretmen rollerini, rol-davranış modeli olma, mesleki yönden sürekli gelişme içinde

olma, üst düzeyde sorumluluk duygusuna sahip olma, öğrencilerin öğrenmelerinde liderlik etme ve yol gösterme, öğrencilerin ödevlerinde yardımcı olma, öğrencilerle ilgili yüksek beklentilere sahip olma, öğrencilerin öğrenmelerini sürekli izleme olarak sınıflandırmaktadır. Lunenberg, Korthagen ve Swennen (2007) öğretmen rolünün, öğretici ve rol-model olmak olduğunu belirtmektedirler. Beard (2008) ise öğretmen rollerini hesap verebilir olma, öğrencilerin ve kendi beklentilerine cevap verebilme, diğer öğretmenlerle iş birliği yapma olarak sınıflamaktadır.

### **1.2.3.3.1.1.2. Yönetici Olarak Öğretmen**

Sınıf yöneticisi kavramı farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Sınıf yöneticisi kavramı, çeşitli derslere çeşitli öğretmenlerin girmesinin sağlanması durumunda birinci kademe için sınıf öğretmenini, sonrakiler için ise sınıfın o dönem derslerine giren öğretmenlerden oluşan ekibin başkanını ifade etmektedir (Toprakçı 2004). Özen ve Gülaçtı (2006)' ya göre sınıf yöneticisi, belli bir amaç için bir araya gelen kişileri hedefe ulaşmak için, ahenkli bir şekilde işbirliği içinde, etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda olan kişidir.

Yukarıdaki tanımla ele alındığında, sınıf yöneticisinin sınıftaki kişileri yönetmek dışında maddi kaynakları ve zaman etkenini de kullanmak zorunda olduğu görüşünün ele alınmadığı görülmektedir. Bu durumda sınıf yöneticisi, bir zaman dilimi içinde belirli amaçlara ulaşmak için her türlü maddi kaynaklarla bireyleri bir araya getiren ve onlar arasında uygun bir bileşimi ve uyumlaşmayı sağlayan kişidir olarak tanımlanabilir (Özen ve Gülaçtı 2006; 15). Tanımlar incelendiğinde ele alınması gereken diğer bir konu sınıf yöneticisi denilince akla neden öğretmenlerin geldiği konusudur. Çünkü öğretmenler, öğrenme ortamının sağlanması ve sürdürülmesi işini yapan kişilerdir.

Sınıf yönetimi süresince bir öğretmen, gerçekleştirilecek yüksek düzeyde amaçlara karar vermek, öngörüye sahip olmak, planlanan eylemleri planlanan zaman diliminde gerçekleştirmek, eylem planı hazırlamak ve bu eylem planını gerçekleştirecek bireyleri belirlemek adına, belirlenen görevler, eşgüdüm ve sonuçların arasında bir düzenleme yapmak zorundadır. Sınıf yönetiminde öğretmen ayrıca, öğretme- öğrenme sürecini ve eğitsel uygulamaları da en iyi şekilde gerçekleştirmektedir (Pozo 2004). Bunu en iyi şekilde yerine getirmek için öğretmen sınıfı iyi organize etmeli ve yönetmelidir. Bu ise öğretmenin iyi bir yönetici olması ile yakından ilişkilidir. Kişi olarak yönetici, örgütün

amaçlarını başarmak için çalışan ve bir formal örgüt içine bir ya da daha çok insanı denetleyen kişi olarak tanımlanmaktadır ve yöneticiler insanları ilgilendiren kaynaklar hakkında karar verebilir ve bunları kontrol edebilirler (Coatney 1982). Öğretmenler de eğitsel amaçlar doğrultusunda öğrencileri denetler ve tüm kaynak durumları hakkında karar verebilirler. Abdulkareem (1999), öğretmeni sınıf yönetiminde yönetici olarak tanımlamıştır. Yönetici olarak öğretmen, planlamanın, örgütlemenin, yönetmenin, eşgüdümlemenin karışık aktivitelerini yerine getirmek zorundadır. Araştırmacılar bu güne kadar öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl yönettiği üzerine durmuşlardır. Bu nedenle sınıf yönetimi öğrenme-öğretme süreçlerinin bir kolu olarak incelenmiştir (Açıkgöz 2007). Abdulkareem (1999) öğretmenin yönetici olarak görevlerini, planlama, örgütleme, yönlendirme, koordinasyon, yönetme, denetleme, kontrol, değerlendirme, iletişim ve raporlama olarak aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

*Planlama;* sınıfın öğrenme uygulamalarına dayanmaktadır. Dersin hedeflerinin tanımlanması, bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak stratejilerin belirlenmesi, öğretimsel materyallerin hazırlanması ve ders içi etkinliklerin planlanmasını içermektedir. Öğretmen, yönetici olarak orta ve uzun dönemli planlarla eğitsel sisteme katkıda bulunur.

*Örgütlenme;* fonksiyonunda öğretmenin yönetici olarak görevi liderlik vasıflarını öne çıkarmaktır. Sınıfın organizasyonu sınıf liderliği konusunu gündeme getirmektedir. Yönetici olarak öğretmen, öğrencilerdeki liderlik niteliklerini dikkate almalı ve bu niteliklerini geliştirici görevler vermelidir.

*Yönlendirme;* öğretmenin yönetsel aktivitelerinin bir bölümü olarak ele alınmaktadır. Eğitsel süreç içinde öğrencilere direktif verme ya da rehberlik etme olarak tanımlanabilir. Öğretmenin lider olma durumu burada söz konusudur. Öğretmenler lider olmak için nitelendirilmiştir çünkü, kendisi ile iletişime gelen insanların gelişimini zengin ve alışılmadık deneyimlerle ya da eğitimiyle ya da çalışma alanıyla katkıda bulunan insandır.

*Koordinasyon;* Öğrencilerin aktivitelerinin koordine edilmesi ya da çabalarının değerlendirilmesi, öğretmenin yönetsel görevlerinden biridir. İyi bir koordinasyon, öğretmenin sınıf içerisinde aktif bulunmasına bağlıdır.

*Yönetme;* fonksiyonunda yönetici olarak öğretmen, bilginin yöneticisidir. Okulun amaçları doğrultusunda öğrencileri motive etmeli ve onlara rehberlik etmelidir. Öğretmen aynı zamanda öğrenmenin aracıdır. Bilginin iyi bir yöneticisidir.

*Denetleme ve Kontrol;* fonksiyonunda öğretmenin yönetici olarak görevi, okulun kurallarına uyulup uyulmadığını sürekli kontrol etmektir. Öğrencilere model olmalıdır. İstenmeyen davranışlarla başa çıkabilmelidir.

*Değerlendirme ve raporlaştırma;* okul planı, program ve okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi ile ilişkilidir. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi, dönem sonu değerlendirilmesi ve ders sonu değerlendirmeyi kapsar. Yönetici olarak öğretmenin; öğrencilerin, öğrenme-öğretme süreci boyunca her türlü soru ve ünite tekrarlarında dönüt vermesi, dönem sonu başarılarını değerlendirebilmesi ve seviye tespit değerlendirme türlerinin hepsini etkin bir biçimde kullanması gerekmektedir.

#### **1.2.3.3.1.2. Birey Olarak Öğrenci**

Günümüz eğitim anlayışında, eğitim uygulamalarının merkezinde birey ya da öğrencinin bulunması gerekmektedir. Dolayısıyla öğrenciler belirli bir yönleriyle değil, farklı yönleri ile ele alınmalıdır. Öğrenci, eğitim ihtiyacı olan ve bu ihtiyacını karşılamak üzere örgün ve yaygın eğitim kurumlarına devam eden birey olarak kabul edilmektedir (Kıncal 2006). Sınıfın bir örgüt olarak ele alınmasıyla birlikte öğrenci, sınıfın hem işgöreni hem de çıktısı olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Toprakçı 2004).

Bireyin yaşamında akademik temellerinin atıldığı en önemli aşama olan ilköğretim yıllarının öğrencilerin hayatlarında ayrı bir önemi bulunmaktadır. Özellikle öğrencinin gereksinimlerinin sınıf yönetiminde yeri büyüktür. Eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gerekmektedir. Her öğrenci farklı özelliklere sahiptir. Çünkü çocuğun aileden aldığı kalıtım özellikleri farklı olduğu gibi içinde yaşadığı aile ortamındaki deneyimleri de birbirinden farklıdır. Bu nedenle hiçbir çocuk diğere benzemez (Oktay 2010). Her çocuğun farklı özellikler taşımasının, sınıf yönetimini farklı şekilde etkilediği söylenebilir. Sınıf yönetimini etkileyen bazı öğrenci özellikleri, öğrencinin kişiliği, öğrencinin sosyo-ekonomik ve kültürel durumu, geçmiş yaşantısı, kendine güveni, ilgi ve motivasyonu, öğrencinin ihtiyaçları, sahip olduğu imkanlar, hazır bulunuşluğu, gösterdiği davranış özellikleri şeklinde sıralanabilmektedir (Öztürk 2002). Bu nedenle Bursalıoğlu (2002:4 9)'na göre öğretmenin öğrencilerini şu noktalarda iyi tanıması gerekmektedir:

- Öğrencinin öğrenme ve uyum yetenekleri üzerinde büyük etkisi olan biyolojik gelişimi,
- Sınıftaki öğrenciler arası ilişkiler ve bunların verdiği ipuçları

- Öğrencinin uyum durumunu incelemekte yararlı olacak çeşitli eleştiriler
- Her öğrencinin zihinsel yetenekleri, ilgileri, gereksemeleri, davranışları ve başarı konusunda ayrıntılı bilgiler
- Öğrencinin aile durumunun incelenmesi ve bilinmesi

Açıkgöz (2007)'e göre ise, bireyden kaynaklanan nedenlere bakıldığında davranışların; güdüsel, beceri ya da özellik ve bilişsel inançlar, beklentiler ve anlayışlar olmak üzere 3 grupta toplandığı görülmektedir. Sınıf yönetiminde başarılı olmak isteyen bir öğretmenin öğrenciyi birey olarak kabul ederek bu noktalara dikkat etmesi gerekmektedir.

Sınıf yönetiminde öğrenci ile ilgili olarak ele alınması gereken ilk konu öğrencilerin güdüsel davranışlarıdır. Güdüsel davranışlar, öğrencinin ihtiyaçları, ilgi ve motivasyonu ile yakından ilişkilidir. Çocukları motive eden şeyler ergenler üzerinde etkili olmayabilir, ergenleri motive eden şeyler de yetişkinler üzerinde etkisiz kalabilir. Aynı gelişim döneminde bile herkes aynı şekilde motive olmaz (Shunck 2009).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre, alt basamaktaki bir ihtiyaç karşılanmadan üst basamaktaki ihtiyaçların güdüleyici etkisi yoktur. Maslow'a göre, bu ihtiyaçlar; fizyolojik ihtiyaçlar (yeme, su içme, dinlenme), güvenlik ihtiyacı (can ve iş güvenliği), Sosyal ihtiyaçlar (ait olma, sevme- sevilme, grup üyesi olma ihtiyacı), kendini gösterme (başarı ve statü kazanma, kendine güven duyma) ve kendini gerçekleştirme (potansiyeli geliştirme, yaratıcılık) ihtiyacı şeklinde piramidin alt tabanından başlayarak en üst noktasına doğru sıralanmaktadır. Bu noktada öğretmen her davranışın altında bir güdünün yattığını unutmamalı ve öğrencilerin ihtiyaçlarını iyi analiz etmelidir.

Sınıf yönetimini etkileyen bir diğer öğrenci özelliği, öğrencinin hazır bulunuşluğudur. Öğrencinin hazır bulunuşluğu, daha önce öğrenilmesinde zorluk çekilen bir konunun her hangi bir zorluğa ya da kırıklığa uğramadan öğrenebildiği-yapabildiği zaman ve koşulları içermektedir (Oktay 2010). Bir görevi güçlükle karşılaşmadan başarabilmek için gerekli özelliklere sahip olma durumudur. Erkan (2011)'a göre hazır bulunuşluk seviyesi, öğrencinin belirli bir konuya giriş seviyesidir ve konuyla ilgili ön bilgi ve tutumunu içerir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve dil gelişimi bakımından hazır bulunuşluğunun sağlanması önemlidir. Çünkü bunlarının biri bile eksik kaldığında öğrenci birçok problem yaşayabilmektedir. Öğrencinin hazır bulunuşluğunu birçok faktör etkileyebilmektedir. Bu faktörlerin bazıları, cinsiyet, görme, iştime, sağ-sol el kullanımı,

el-göz koordinasyonu gibi fiziksel faktörler, zihinsel faktörler, çevresel faktörler ve duygusal faktörler olarak sıralanabilir (Oktay 2010).

Sınıf yönetiminde, öğrencilerin güdüsel davranışlarının, hazır bulunuşluğunun ve ihtiyaçlarının olduğu kadar geldiği çevrenin ve ailesinin sosyo-ekonomik yapısının da önemi büyüktür. İnsan var olduğu çevreden ayrı düşünülemez. Bu nedenle öğrencinin içinde bulunduğu çevreyi, okul ortamı ve okul dışı olarak sınıflandırabiliriz. Okul dışı ortam denildiğinde akla ilk gelen konu aile'dir. Çocuğun okul başarısında ailenin yeri yadsınamayacak kadar büyüktür. Ailede çocuk için hazırlanan ortam olumlu ise, bu durum okul başarısını da olumlu etkilemektedir.

Öğrencinin okul ortamı, fiziki, sosyal ve psikolojik bakış açılarıyla birlikte ele alınmaktadır. Fiziki ortam, öğrencinin ait olduğu sınıfın fiziksel bir takım özelliklerini ifade etmektedir. Öğrencinin öğrenim gördüğü fiziki ortam yeterli ise, eğitim faaliyetleri de istenen yönde gerçekleştirilebilmektedir. Sosyal ve psikolojik ortam ise, okulda oluşan ilişki biçimine göre farklılık gösteren bir yapıyı ifade eder. Okul ortamı ile okul dışı ortamının birbirini tamamlaması gerekmektedir. Böylece öğrencilerin başarılı olma şansı daha da artacaktır (Kıncal 2006).

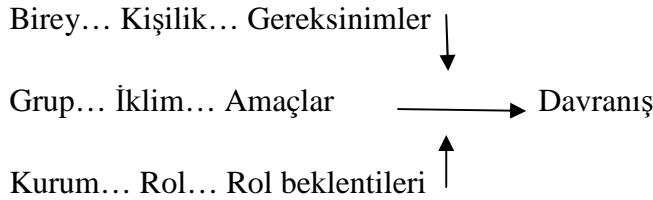
Sonuç olarak, eğitim sürecinde, birey olarak öğrencinin farklı özellikler taşıdığı, bu nedenle belirli bir yönü ile değil, farklı yönlerinin dikkate alındığı ve bu özelliklerinin sınıf yönetimini büyük ölçüde etkilediği söylenebilir. Öğrencinin taşıdığı bu özelliklerin öğretmen tarafından belirlenebilmesi ve öğretmenin bu özelliklere göre sınıf yöntemi boyutlarını gerçekleştirebilmesi sınıf yönetiminin etkililiğini arttıracaktır.

#### **1.2.3.3.3. Sınıf Yönetimindeki Yüz Yüze Gruplar**

“Grup” sözcüğü en genel anlamda çoğul olmayı belirleyen bir sözcüktür. Bir kalabalığın grup olabilmesi için ortak amaçlar, ortak normlar, kendilerini grup olarak hissetmeleri gibi koşullar öne sürülmektedir (Kağıtçıbaşı 2006). Grup, birbiriyle etkileşimde bulunan, psikolojik olarak birbirlerinin varlığından haberdar olan ve kendisini bir grup olarak algılayan küçük veya büyük insan topluluklarıdır (Cüceloğlu 1999). Grup üyelerinin, ortak hedefi başarma ve çalışan bir varlık olarak devamlılığını sürdürme ihtiyacını karşılayabilmek için buldukları gruba katılımları arttıkça daha fazla grup içinde yer almak istedikleri sonucuna ulaşmışlardır (Adair 2005). Grup üyeliği, en azından

çalışma süresince kişinin kendi çıkarlarına değil, genelin çıkarlarına öncelik veren bir sözleşmeyi içerir. Öğrenciler sahip oldukları farklı bireysel özellikler ve bir takım gereksinimlerini karşılamak amacı ile sınıf ortamında kendiliğinden ortaya çıkıp biçimlenen resmi olmayan gruplar oluştururlar. Bu noktada her öğrenci bulunduğu grubu etkileyebilir ya da gruptan kendi etkilenebilmektedir. Grup dinamiği, yazılı olmayan sınıf yönetim kuralları üretmeye yardım eder. Öğretmen sınıf içinde grubun özelliklerini iyice kavradıktan sonra grupta çalışma teknikleri uygulayabilir (Sarpkaya 2008).

Getzels ve Thelens (1960; akt: Demirbolat 2003), sınıf ortamlarının özelliklerini, kasten oluşturulmuş öğrenme grupları, grup üyelerinin gereksinimlerini karşılamak üzere rastlantısal olarak oluşmuş biçimsel olmayan gruplar ve yasal olarak biçimsel liderlik görevinin verildiği bir grup üyesi olarak öğretmen olarak üç anahtar kavramla açıklamaktadırlar. Getzels ve Thelens'in sınıf grupları modelinin iki önemli boyutu bulunmaktadır. Birinci boyut sınıfta bulunan üyelerin kişilikleri ve ihtiyaçları ile ilgilidir. İkinci boyut ise sistemin amaçları ile ilgili olup, sınıfın toplumsal boyutu olarak adlandırılır. Sınıf davranışı bu iki boyutun yani kuramsal ve bireysel etkileşimlerinin bir sonucudur ve özellikle sınıf ikliminin belirleyicisidir. Toplumsal bir sistem olarak sınıf yapısı içinde grup ve birey rolleri aşağıda gösterilmiştir:



(Arends 1994; akt: Demirbolat 2003:51)

Arends'in davranışı değiştirici olarak belirlediği temel girdiler olan birey, grup ve ait oldukları kurum değişkenleri, kişilik, iklim, rol davranışları geliştirmekte, onlarda gereksinimleri, amaçların ve rol beklentilerin belirlenmesinde temel oluşturmaktadır. Tüm bu değişkenler sınıf yönetimini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlere sınıf içi oluşturulacak gruplar konusunda çeşitli görevler düşmektedir. Benne ve Shearts'a göre (akt; Adair 2005), öğretmen grup oluşturma sürecinde; cesaretlendirici, uyum sağlayıcı, uzlaşıcı, kolaylaştırıcı, standart belirleyici, grup gözlemcisi ve takipçi olmak zorundadır. Bu araştırmada öğretmenlerin anlam kargaşası yaşamaması ve anket maddelerin daha kolay anlaşılabilmesi için yüz yüze gruplar düzeyi, çalışma grupları olarak ifade edilmiştir.

Buraya kadar olan bölümde örgüt olarak sınıfın, sahip olduğu birey ve yüz yüze grup düzeylerinin sınıf yönetimindeki yeri tartışılmıştır. Bundan sonraki bölümde sınıf yönetimi model ve yaklaşımları kısaca açıklanacaktır.

#### 1.2.3.4. Sınıf Yönetimi Model ve Yaklaşımları

Öğretmenin sınıfı yönetme davranışı öğrenciye olan bakış açısı ile yakından ilişkilidir. Her bir yaklaşım öğretmene sınıf içinde kullanabileceği farklı metotları uygulama imkanı sağlar. Öğretmen, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimi gözeterek sınıfı yönetme çabasında bulunur (Aslan 2010). Sınıf yönetiminde, geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere 5 yaklaşım kullanılmaktadır. Toplumsal gelişmelere uygun olarak sınıf yönetimi alanında da değişik yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel yaklaşımlar; baskıcılıktan demokratikliğe; şekil yönelimlilikten amaç yönelimliliğe; öğretmen merkezlikten öğrenci merkezliliğine doğru bir gelişim göstermişlerdir (Ağaoğlu 2008). Sınıf yönetimi modelleri olarak da adlandırılan bu yaklaşımlara kısaca aşağıda yer verilmiştir (Başar 2003, Aslan 2010, Ağaoğlu 2008):

- *Geleneksel yaklaşım*, öğretmen merkezlidir. Öğretmen sınıf kuralları koyar ve öğrencilerin bu kuralları yerine getirmesini bekler.
- *Tepkisel Yaklaşım*, istenmeyen davranış ya da durumun değiştirilmesi amacıyla duruma ya da davranışa tepki şeklinde gerçekleştirilen sınıf yönetimi yaklaşımıdır. Tepkisel yaklaşım, istenmeyen sonuca verilen tepki şeklindedir.
- *Önlemsel yaklaşım*, sınıfta gerçekleşmesi mümkün olan olumsuz davranışların, öğretmen tarafından önceden tahmin edilerek gereğinin yapılması anlayışını taşımaktadır. Öğretmenin geleceği kestirmesi bu modelde önemlidir. Bu modelin amacı, sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına olanak vermeyen bir işleyiş oluşturarak, tepkisel modele olan gereksinimi azaltmaktır.
- *Gelişimsel yaklaşım*, sınıfta öğretmenin öğrencilerin, fiziksel, duygusal, deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaları gerçekleştirmesini esas alır. Öğretmen bu yaklaşımda, gelişim özelliklerinin sınıf yönetimi açısından yaratabileceği sonuçları dikkate almak zorundadır.



- *Bütünsel yaklaşım*, sınıf yönetimini etkileyen tüm öğelerin bir arada kullanılmasını öngörür. Sınıfta gruba yönelme kadar, bireye de yönelmenin istenen davranışı oluşturabilmek adına önemli olduğu görüşünü taşımaktadır. “iyi düzenlenmiş ortamlar, istedik davranışlara yöneltir.” Gerçeğinden hareketle uygun ortamın yaratılmasının sınıf yönetiminde ne kadar önemli olduğu üzerine durmaktadır.

### **1.2.3.5. Sınıf Yönetiminin Etkililiği**

Sınıf yönetiminin etkili olması, etkili öğrenmenin ön koşuludur. Sınıf yönetiminin etkililiği, amaçların başarılmasında ideal ortamın sağlanması ile mümkündür (Weber 2005). Geleneksel sınıf yönetimi ile sınıf yönetiminin etkililiği birbirinden farklıdır. Geleneksel anlayışta sınıf yönetimi, öğrenme-öğretme süreçlerinin bir parçası olarak ele alınmakta; öğretim etkinliğini gerçekleştirmek üzere işe koşulmaktaydı. 2005 yılında uygulamaya konan ilköğretim programlarının geleneksel eğitim anlayışını terk ederek, yapılandırmacı yaklaşımı benimsemesi, beraberinde eğitime olan bakış açısında ve eğitsel uygulamalarda köklü değişimler meydana getirmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte bilginin hazır sunulması değil, öğrenmenin öğrenilmesi amaçlanmıştır. Eğitim ve öğretimde bu denli köklü değişimlere sebep olan yapılandırmacı eğitim, sınıf yönetiminin de farklı bir boyutta incelenmesi gerekliliğini ortaya koymuştur (Aslan 2010). Yapılan iş özde aynıdır, ama fark artık öğretim etkinliğinin yönetsel bir içeriğe bürünmüş olmasıyla ortaya çıkmaktadır (Toprakçı 2004).

#### **1.2.3.5.1. Etkili Sınıf Yönetimi Yaklaşımları**

Weber (2005) sınıf yönetimi yaklaşımlarını, Otoriter Sınıf Yönetimi Yaklaşımı, Korkutma/Yıldıрма Temelli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı, Hoşgörü Temelli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı, Yemek Kitabı Sınıf Yönetim Yaklaşımı, Öğretimsel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı, Davranış Değiştirici Sınıf Yönetimi Yaklaşımı, Sosyo-Duygusal-İklim Temelli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı ve Grup-Süreç Temelli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı olmak üzere 8 başlık altında toplamıştır. Her bir yaklaşım aşağıda kısaca açıklanmıştır.

##### *Otoriter Sınıf Yönetimi Yaklaşımı*

Bu yaklaşım yönetsel süreçleri, öğrenci davranışlarının öğretmen tarafından kontrolü olarak tanımlamaktadır. Öğretmenin temel amacı, öğrenci davranışlarını kontrol etmektir. Otoriter sınıf yönetimi yaklaşımı sergileyen bir öğretmen etkili sınıf yönetimi

için; kurallara uyma, emir verme, ılımlı olabilme, yakın kontrol kullanma ve soyutlama ya da dışlama gibi yönetsel stratejiler kullanmaktadır.

#### *Korkutma/Yıldırma Temelli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı*

Bu yaklaşım otoriter sınıf yönetimi yaklaşımından hareketle geliştirilmiştir. Otoriter sınıf yönetimi yaklaşımı, korkutma/yıldırma temelli sınıf yönetimi yaklaşımından farklı olarak, insani öğretmen davranışları sergilemektedir. Bu yaklaşımda öğretmen cezalandırma, korkutma, yıldırma ve incitme gibi davranışları kullanmaktadır. Öğretmenin rolü, öğrencilerin öğretmenin direktifleri doğrultusunda davranmalarını sağlamaktır. Bu yaklaşımda sınıf yönetiminde önemli olan problemlerin etkileridir, problemler değil.

#### *Hoşgörü Temelli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı*

Öğrencinin maksimum şekilde özgür bırakılması gerektiği düşüncesine dayanan bir yaklaşımdır. Öğretmenin rolü, öğrencilerin özgürlüğünü destekleme ve bunu onların doğal gelişim süreçleri içinde gerçekleştirmektir.

#### *Yemek Kitabı Sınıf Yönetim Yaklaşımı*

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemler sonucunda neleri yapıp neleri yapmaması ile ilgili bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım “eğer olay böyle ise öğretmen şöyle davranır” kalıbı ile şekillenmektedir.

#### *Öğretimsel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı*

Etkili bir yönetim, yüksek kalitede hazırlanmış iyi bir örgütsel planlamanın sonucudur. Öğretmenin görevi, “iyi bir ders”i planlamak, her bir öğrencinin ihtiyaçlarını ve yeteneklerini belirlemek, öğrencilerin başarılı olmaları için öğrencilerin beklentilerini bilebilmek ve onları motive edebilmektir. Bu yaklaşım, yönetsel problemleri sunmak ve çözmek gibi iki yönetsel vasfı gerçekleştirmektedir.

#### *Davranış Değiştirici Sınıf Yönetimi Yaklaşımı*

Bu model, davranışçı psikolojinin ilkelerini yansıtmaktadır. Temel prensip davranışın öğrenilebileceği ile ilgilidir. Hem yapılması gereken hem de yapılmaması gereken davranışı ele almaktadır. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının; öğrenci uygunsuz davranmayı öğrenmiştir ve öğrenci uygun davranmayı öğrenememiştir, olmak

üzere iki nedene bağlar. Davranış değiştirici sınıf yönetimi yaklaşımı olaylar ya da deneyimlerden etkilenmediği müddetçe öğrenmenin büyük etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenin görevi, davranışçuların geliştirdiği, pozitif pekiştreç, ceza, negatif pekiştreç ve sönme ilkelerini uygulamaktır.

#### *Sosyo-Duygusal-İklim Temelli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı*

Klinik psikolojiye ve kişilerarası ilişkilerin önemine dayanan bir sınıf yönetimi yaklaşımıdır. Etkili sınıf yönetimi ve etkili öğretim varsayımları üzerinden olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisine dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğretmen, sınıf iklimini ve kişilerarası ilişkileri düzenlemede belirleyici bir rol oynar. Öğretmenin temel görevi bir yönetici olarak, olumlu ilişkiler geliştirmek ve duygusal bir ortam yaratmaktır. Amaç, demokratik sınıf geliştirmektir.

#### *Grup-Süreç Temelli Sınıf Yönetimi Yaklaşımı*

Sosyo-psikolojik yaklaşım olarak da bilinmektedir. Grup dinamikleri ve sosyal psikolojiye dayanır. Bu yaklaşıma göre, okullar, grup yapılarının bulunduğu sosyal yapılardır. Sınıf bu grupların bir tanesidir. Öğretmenin görevi, etkili ve üretken bir sınıf grubu oluşturmaktır. Sınıf grubu sosyal sitemlerin en küçüğüdür. Sınıf yönetimi bu etkili ve üretken işlerin yapılması için ön koşuldur. Bu yaklaşıma göre sınıf yönetimi bileşenleri, beklentiler, öğretmenin liderliği, kurallar, iletişim, bağlılık ve uygulamalardan oluşmaktadır. Sınıf yönetimi, bu bileşenleri kolaylaştırıcı ve sürdürülebilir kılmaktadır.

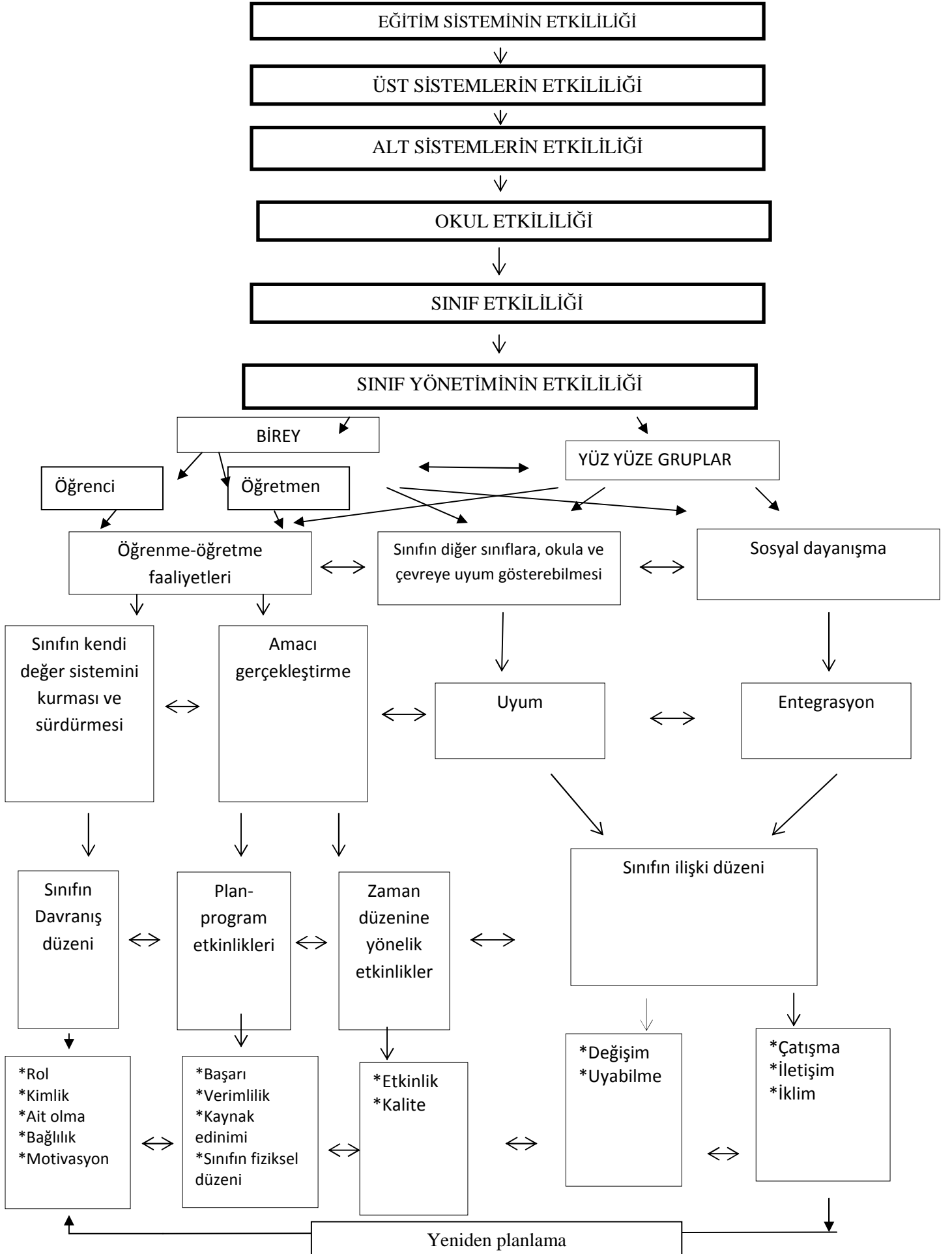
#### **1.2.3.5.2. Sınıf Yönetiminin Etkililiği Modeli**

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler yönetim bilimini olduğunu gibi yönetim bilimi ile ilişkili olan sınıf yönetimi gibi alanları da uygulama ve kurumsal boyutlarda etkileyebilmektedir. Sınıf yönetiminin başarılı olması, bu gelişmeleri gerektirdiği uygulamaların ve bakış açılarının sınıfa yansıtılmasına bağlıdır (Ağaoğlu 2008). Okul örgütünde sınıfın iki işlevine değinmektedir. Bunlar “toplumsallaşma” ve “seçme”dir. Toplumsallaşma, bireylerin gelecekteki rol performansları için gerekli uyum ve kapasitelerin gelişmesidir. Seçme ise öğrencileri ileride seçecekleri farklı meslek alanlarına göre yetiştirmektir. Bu kurumla bireysel beşeri kişilikler güdülenmiş ve teknik bakımdan yeterli olarak yetişkin rolleri yerine getirmek için eğitilirler (Tezcan 2005). Başarılı olmak için, büyük ölçüde başarıyı istemek buna ulaşacak performansa ve yeteneğe sahip olmak,

çıkacak fırsatları yakalamak, özellikle doğru yerde doğru zamanda olmak gerekliliği üzerinde durulmalıdır (İra & Şahin, 2010). Bu da sınıf yönetiminin etkililiğinin sağlanması ile mümkün olmaktadır. Daha önce alanyazında sınıf yönetiminin boyutları olarak 5 boyutun önemin ve bunların olmazsa olmaz özellikleri ele alınmaktaydı. Oysaki sınıf yönetiminin etkililiğinin sağlanması; amacı gerçekleştirme, entegrasyon, değer sistemini kurulması ve sürdürülmesi ve uyum boyutlarının hepsinin bir arada işe koşulmasını gerektirmektedir.

Sınıf yönetiminin etkililiği modeli Karslı (2004)'nın yönetsel etkililik boyutlarından yola çıkılarak, araştırma kapsamınca araştırmacı tarafından geliştirilen bir modeldir. Sınıf yönetiminin etkililiği modeli aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1. 2. Sınıf Yönetiminin Etkililiği Modeli



“Sınıf Yönetiminin Etkililiği Modeli, alanyazın taraması sonucuna dayanarak (Karslı 2004), sınıfta yönetsel etkililiğin belirlenmesi ve değerlendirilebilmesi için sınıf yönetimindeki birey olarak öğrenci ve öğretmen ve çalışma grupları düzeyleri ile etkililik boyutları olan, amacı gerçekleştirme, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, uyum ve entegrasyon boyutlarının bir birleşimi yapılarak oluşturulmuştur.

Sınıf yönetimindeki birey olarak öğrenci ve öğretmen ve çalışma grupları düzeyleri ile etkililik boyutları olan, amacı gerçekleştirme, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, uyum ve entegrasyon boyutları sınıf yönetiminin etkililiğini; öğrenme-öğretme faaliyetleri, sınıfın diğer sınıflara, okula ve çevreye uyum gösterebilmesi ve sosyal dayanışma etkenlerini gerçekleştirerek sağlamış olur. Aşağıda, öğrenme-öğretme faaliyetleri, sınıfın diğer sınıflara, okula ve çevreye uyum gösterebilmesi ve sosyal dayanışma etkenlerinin boyutlarla ilişkilendiriler açıklanmıştır:

Öğrenme-öğretme faaliyetleri, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi ve amacı gerçekleştirme boyutlarından oluşmaktadır. Öğrenme –öğretme faaliyetlerinin ilk boyutu *amacı gerçekleştirme* boyutudur. Bir örgütte ihtiyaç duyulan girdilerin sağlanması, örgütsel amacın gerçekleştirilmesinin ön koşuludur (Celep 2008). Amaçlar, örgüt kuramcılarının kullandıkları bir terim olarak, geleceğe ilişkin istenilen bir durum anlamında kullanılmaktadır (Toprakçı 2004). Sınıf yönetiminde amacı gerçekleştirme boyutu, amaçların belirlenmesi ve bunların gerçekleştirilmesi ile ilişkilidir. Sınıf yönetiminin etkililiğinin sağlanmasında arzulanan sonuçların elde edilmesi için amaçların ölçülebilir ve başarılabilmesi için bir zaman içermesi gerekmektedir. Amacı gerçekleştirme boyutu, plan program etkinliklerinin yapılması ve zaman düzenine yönelik etkinliklerin oluşturulmasına bağlıdır. Plan- program etkinliklerinin göstergeleri başarı, verimlilik, kaynak edinimi ve sınıfın fiziksel düzeni; zaman düzenine yönelik etkinliklerin göstergeleri ise etkenlik ve kalite olarak ele alınmıştır.

Bir diğer boyut olan *değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi* boyutu hem kendi içinde hem de amacı gerçekleştirme boyutu ile birlikte ele alınmıştır. Çünkü değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi amacın gerçekleştirilmesinde ön koşul niteliğindedir. Yeni değerlerin ve bireye verilen önemin doruk noktalarına ulaştığı yirmi birinci yüzyılda, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu önemli bir yer tutmaktadır. Bir toplumdaki toplumsal ilişkiler örüntüsü ve buna yön veren amaç, norm ve değerler büyük

ölçüde sınıf ortamına yansımaktadır. Çünkü sınıf toplumsal yapının küçük bir modeli durumundadır (Celep 2008). Öğrencinin okula uyumu ve okuldaki başarısı ile okuldaki rolünü ve kendini anlaması arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Rol-beklenti dengesi, bu ilişkinin bir sonucu olarak meydana gelmektedir. Bir yandan öğrencinin rol ve beklentileri, diğer yandan aile, öğretmen ve akran grubu üyelerinin öğrencilerden beklentileri bu dengeyi etkilemektedir (Bursalıoğlu 2002). Tüm bu beklentiler bir takım değer yargılarının oluşmasına neden olmaktadır. Değerler kişisel bütünlük ve kişisel tanımlama ile yakından ilişkili olan; inanç ve hareketlerin değerlendirilmesinde ve karar vermede referans noktaları ile davranışlara rehberlik eden genel hayat duruşları, standartlar, idealler, prensipler ve temel kanaatlerdir (Halstead ve Taylors 1996). Sınıf yönetiminde öğretmenlerce yansıtılan değerlerin varlıklarını en çok göstereceği alan özellikle ilişkiler içinde gözlenen “sınıfın havası” olmaktadır. Aybek (2007)’e göre, öğretmenin sınıftaki temel görevi, etkili bir öğrenme için gerekli sınıf koşullarını oluşturmaktadır. Bunlardan biri de, öğrenme ve öğretme etkinliklerini olumlu ya da olumsuz bir biçimde doğrudan etkileyecek sınıftaki duygusal havadır. Değerler, sosyal hayatın ölçütlerini oluşturur. Bir davranış biçimini öbürüne tercih etmede değerler önemli bir rol üstlenmektedir. Başka bir bakış açısından, değerler davranışların kaynaklarını oluşturduğu gibi ölçütlerini de belirler. Belirli bir davranış oluşturmada etkin olan değer onun nasıl olduğuna da karar verir. Bu nedenle değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi sınıfın davranış düzenini geliştirmeye yakından ilişkili olup, bu boyutun göstergeleri, rol, sınıfa bağlılık, motivasyon, öğrenci ve öğretmene ait kimlik ve sınıfa ait olma duygusu olarak ele alınmıştır.

Sınıf yönetiminin etkililiği modelinin diğer iki unsuru sınıfın diğer sınıflara, okula ve çevreye uyum gösterebilmesi ve sosyal dayanışma etkenleri olarak ele alınmıştır. Sınıfın diğer sınıflara, okula ve çevreye uyum gösterebilmesi etkeni *uyum* boyutuyla; sosyal dayanışma etkeni ise *entegrasyon* boyutu ile ilişkilendirilmiştir. Hem uyum boyutu hem de entegrasyon boyutunun sosyal ilişkilerle, sosyalleşme ve sosyal dayanışma ile ilgili olması nedeni ile bu boyutlar, sınıfın ilişki düzenini oluşturmakla yapılandırılmıştır. Uyum boyutunun sınıf yönetiminin etkililiğini yansıtan göstergeleri, değişim, uyabilme; entegrasyon boyutunun göstergeleri ise çatışma, iletişim ve iklim olarak ele alınmıştır.

Sınıf yönetiminin etkililiği; sınıftaki birey olarak öğretmen, birey olarak öğrenci ve yüz yüze gruplar düzeylerinin, her birinde ve genel olarak tüm sınıfta, belirlenen etkillik ölçütleri olan amaçların gerçekleştirilmesi, çevreye uyum sağlanması, entegrasyonun

sağlanması ve değer sisteminin kurularak sürdürülmesi ile öğrenme-öğretme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, sosyal dayanışmanın sağlanması ve sınıfın diğer sınıflara, okula ve çevreye uyum sağlaması, olarak tanımlanabilir.

Etkililik değerlendirme, amacına ve etkililik alanına göre farklılık göstermektedir. Sınıf yönetiminin etkililiğinin sağlanması tüm boyutlar arası bir eşgüdümü gerektirmektedir. Bunu sağlamak ise yönetici olarak öğretmenin görevidir. Bu nedenle yönetsel etkililiğin sağlanması kaçınılmazdır.

### **1.2.3.5.3. Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Etkileyen Etmenler**

Eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği karmaşık bir süreç olan sınıf yönetimi, pek çok değişkenden etkilenir. Bu değişkenler; öğrenci özellikleri ve gereksinimleri, okulun yapısı, öğretmenlerin kişisel özgeçmişi, okul amaçlarına ilişkin inançları, sınıf yönetimi alanında aldıkları eğitim ve okulun benimsediği kurallar olarak sıralanabilir (Şahin ve Altunay 2011). Şüphesiz sınıf yönetimini etkileyen bir çok faktörden söz etmek mümkündür. Bu araştırmada sınıf yönetiminin etkililiğini etkilediği düşünülen, okul yönetiminin tutumu ve işleyişi, okulun bulunduğu sosyal çevre, ekonomik faktörler ve aile faktörü faktörleri detaylı olarak ele alınarak aşağıda sıralanmıştır.

#### **1.2.3.5.3.1. Okul Yönetiminin Tutumu ve İşleyişi**

Sınıfın en yakın fiziki çevresini okul oluşturmaktadır. Sosyal bir sistem olarak okul, öğrenciyi toplumda alarak yetiştirir ve topluma tekrar sunar. Bu nedenle sınıf yönetimi ile okul yönetimi birbirine oldukça ilişkilidir. Okulun yöneticisi tarafından biçimlendirilen okul yönetim anlayışı, öğrenci davranışını doğrudan etkilemektedir (Ada 2009). Okul yönetim anlayışın sınıfa, dolayısıyla öğretmen ve öğrencilere yansıyan en belirgin özelliği okul kurallarının etkili olmasıdır. Okul kuralları, okulda bulunan tüm bireylerin uymak zorunda oldukları yazılı ve yazılı olmayan kurallardan oluşmaktadır ve okulun disiplin anlayışını yansıtmaktadırlar.

Okul yönetim yapısı ayrıca okulda olumlu öğrenme ortamı yaratmada önemli bir role sahiptir. Okul yönetiminin sadece kurallara uymayı ön plana çıkarması, okulun asıl amacı olan öğretim etkinliğinin ikinci plana atılmasına neden olabilir (Celep 2008). Yöneticiler, okul iklimini öğretmenleri rahatlatarak şekilde düzenlemelidir. Öğretmenlerin



böyle bir ortamda çalışmalarını, onların etkili olarak çalışmalarına ve sınıf yönetimini istenilen düzeyde uygulamalarına olanak sağlar.

Okul yöneticilerin yönetim tarzı, sınıf yönetiminin etkililiğini etkileyen diğer bir faktör olarak ele alınabilir. Yöneticiler, okulda; demokratik, otoriter ve başı-boş yönetim olarak üç tarz uygulayabilirler. Okul yöneticisinin okulunda uygulamış olduğu yönetim tarzı, öğretmenin sınıf yönetimi tarzını etkiler (Taş 2008).

Günümüz okullarında, okul yönetimi, işlerde kolaylaştırıcı ve düzenleyici; eğitsel hedeflerini iyi belirlemiş, öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer yardımcı personelin mesleki ve kişisel gelişimleri için ortam ve olanak yaratabilen; vizyon ve misyon sahibi, harekete geçirici ve güdüleyici, ilişkilerde ve iletişimde güven, samimiyet ve saygı ile edinmiş yönetimlerin ve yöneticilerin olması (Yücel ve Diğerleri 2011), okul ile ilgili kararlar alması beklenen yöneticinin toplum, aile ve personeli de sürece katan bir yönseme içinde olması (Toprakçı 2004), sınıf yönetimine olumlu şekilde yansiyacaktır. Sonuç olarak, sınıf yönetiminin etkililiğinin sağlanmasında okul yönetiminin tutum ve işleyişinin öneminin yadsınamaz olduğu söylenebilir.

#### **1.2.3.5.3.2. Okulun Bulunduğu Sosyal Çevre**

Her okul kuruluş sistemi, içerisinde yer aldığı toplumsal sistemi kendi bünyesinde adeta yansıtmaktadır. Okul, hizmet ettiği toplumun tüm özellikleri ve güçleri etkisi altında kalmakta ve sosyal çevrenin bütün unsurlarıyla karşılıklı ilişkilerde bulunmaktadır (Kıncal 2006). Bu nedenle okulun içinde bulunduğu sosyal çevrenin önemi okulun bir birimi olan sınıfı da etkilemektedir. Sosyo-ekonomik statüsü yüksek bir mevkide bulunan bir okul ile kenar mahalle olarak nitelendirilmiş yerleşim yerlerindeki okullar arasında farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığın; velilerin okulu maddi olarak desteklemesinden, velilerin daha bilinçli olmasından ve okulun kaynak yaratmada daha etkili olmasından kaynaklandığını söylenebilir.

#### **1.2.3.5.3.3. Aile**

Toplumun en küçük birimi olan ailenin, çocuğun fiziksel ve psikolojik gelişimindeki önemi çok büyüktür. Ailenin çocuğunu yetiştirme biçimi, çocuğun sınıf içi davranışlarında önemli bir yer tutmaktadır (Celep 2008). Ailenin toplumsal konumu, anne babanın çocuğu yetiştirme biçimi, ailenin gelir ve eğitim düzeyi, aile içi şiddet, anne

babanın ilgisizliği, kalabalık aileler ve aile birliğinin bozulması (parçalanmış aileler) sınıf yönetimini etkileyen aileden kaynaklanan faktörler olarak ele alınabilir (Celep 2008, Başaran 2005, Yiğit 2008, Başaran 2003).

Başaran (2005), bir ailenin toplumsal konumunu; yaşadığı çevre, mal varlığı, toplum işlerine katılma sıklığı, soyu, ünü ve mesleğinin belirlediğini vurgulamaktadır. Bu nedenle aileyi toplumsal katmanlara ayırmıştır (s.303-304):

- *Üst katmandan olan aileler*, özel okullara karşı daha çok ilgi duyarlar. Bu ailelerin okula ve öğretmene karşı tutumu, genellikle yüksekte bakmak, baskıda bulunmak biçiminde görülür. Okullun koşullarını çocuklarına uygun bulmazlar. Çocuklarına ayrıcalık sağlama yolu olarak okula bağış yaparlar.
- *Orta katmandan olan aileler*; okula çok düşkündürler. Bu aileler, toplumsal konumlarını yükseltmenin tek yolu olarak, çocuklarına yükseköğrenim vermek olduğu kanısındadırlar. Bu yüzden, çocuklarının öğrenimi için onlara daha iyi olanaklar hazırlarlar.
- *Alt katmandan olan aileler*, okulun kendilerine yararlı olacağı kanısında değildirlir. Okul, bu tür ailelerce çocukların zorunlu olarak gönderildiği bir yerdir.

Katmanlara ilişkin araştırmalar, ailenin toplumsal konumuna göre, okula karşı değişik, tutum, yargı, inanç ve eylemler geliştirdiğini ve çocukların da eğitim ve okula karşı benzer eylemleri benimsediğini ve buna göre davrandığını göstermektedir (Savrey ve Telford, akt. Başaran 2005).

Öğretmen sınıftaki çocukların tek tip olmadığını, aileler ise, kendi çocuklarının sınıftaki tek çocuk olmadığını unutmamalıdır. Bu yüzden öğretmen ve aile arasında sağlanacak etkili bir iletişim ve iş birliği sınıf yönetiminin etkililiğinde büyük önem taşımaktadır.

#### **1.2.3. 5.3.4. Öğretmenin Niteliği**

Bir toplum, gelişebilmek için bireylerinin niteliklerini geliştirmek zorundadır. Bu zorunluluk, bireyleri içinde buldukları topluma uyma, kendilerini geliştirme, mesleki yeterliklerini artırma, ileriye doğru gitme ve yükselme gibi çabaların gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılmasını gerektirir (Gültekin ve Çubukçu 2008). Günümüzde öğretmen yetiştirmede nicelik sorunu büyük ölçüde çözülmüş olmakla birlikte öğretmenlerin nitelikli yetiştirilemediği üzerinde yoğunlaşmalar ve tartışmalar artmaktadır. Öğretmenin kişiliği, mesleki bilgisi, becerisi ve formasyonu mesleğiyle yakından ilgilidir (Sağlam ve Sağlam 2005).

Genellikle günümüzde görev yapan öğretmenlerin çeşitli nedenlerle mesleğe karşı ilgilerinin ve mensubiyet duygularının yetersiz olduğu bilinmektedir. Öğretmenin bu rolünü en iyi şekilde yerine getirebilmesi için öncelikle iyi yetiştirilmiş olması sonra da öğretmenin kendisini işine vermesini sağlayacak uygun koşulların oluşturulması ve çeşitli olanaklarına sahip olması gerekmektedir. Bunun için de öğretmenin ekonomik, psiko-sosyal, örgütsel ve yönetsel gereksinimlerinin doyurulması gerekmektedir (Sağlam ve Sağlam 2005).

Öğretmenlerin niteliklerinin artırılması için hizmet içi eğitim kurslarının daha sıklıkla verilmesi gerekmektedir (Seferoğlu 2001). Hizmetiçi eğitim, bir yandan çalışanların kendileri ve örgüt yararı için bilgi, beceri ve tutumlarını değiştirmekte ve geliştirmekte diğer yandan, onların bireysel ve toplumsal gereksinimlerinin karşılanmasını sağlamaktır (Gültekin ve Çubukçu 2008). Harris (1989) öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yararlarını; öğretimin genel ve özel hedeflerinin geliştirilmesi, kullanılan öğretim kaynaklarının iyileştirilmesi, öğretim araçlarının geliştirilmesi, öğrenme atmosferinin ve şartlarının iyileştirilmesi ve öğretmenin performansının geliştirilmesi şeklinde özetlemiştir.

#### **1.2.3.5.3.5. Ekonomik Faktörler**

Para, insanların hayatlarını sürdürebilmeleri için gerek duydukları mal ve hizmetleri satın alabilmelerini ve aynı zamanda toplumsal bir statü kazanmalarını sağlayan önemli bir araçtır (Eren 2001). Öğretmenlik mesleğinin ülke kalkınmasındaki rolü günümüzde bütün toplumlar tarafından bilinmekte ve bununla ilgili olarak çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır (Seferoğlu 2001). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin önde gelen sorunlarından biri de bu mesleğin ücretinin düşük olmasıdır. Öğretmenlerin, çalıştıkları işten doyum sağlamaları ve daha verimli olabilmeleri için maddi açıdan belli bir gelir seviyesinin üstünde olmaları gerekmektedir. Öğretmen sayısının diğer meslek elemanlarına göre daha fazla olması ve bu sayının katlanarak artış göstermesi, ücret ayarlama politikalarında öğretmen ücretlerinin olumsuz yönde etkilenmesine neden olabilmektedir (Doğan 2005).

Türkiye’de öğretmenler, Cumhuriyet döneminin başından günümüze kadar ekonomik olarak istenen seviyeye ulaşamamışlardır. Bu ise mesleğe atfedilen değeri düşürdüğü gibi, meslekte çalışanları da olumsuz yönde etkilemiştir (Güven 2003).

Türkiye’de öğretmenlerin ekonomik sorunları 1940 yılından beri çözülebilmüş değildir. Öğretmenler hemen her dönemde ücret bakımından, kamu görevlileri arasında, 7 ve 8. sıralarda maaş almışlardır. Öğretmenlerimizin birçoğu, öğretmenlerin ücret sisteminin bir düzene bağlanmadan, eğitimde niteliği artırıcı çabaların fazla bir olumlu sonuç vermeyeceği görüşündedirler. Bu gün bile, Cumhuriyetimizin ilk yıllarında olduğu gibi öğretmenlerimiz, ekonomik açıdan güçlük çekmeye ve maddi açıdan sorunlar yaşamaya devam etmektedir (Güven 2003). Bu, kuşkusuz hem öğretmenlerin eğitimsel verimliliklerini, hem de gelecek kuşakların aldığı eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Buraya kadar olan bölümde, “Etkililik Değerlendirme Gereksinimi ve Sınıf Yönetiminin Etkililiği” başlığı altında etkililik kavramından yola çıkılarak, sınıf yönetiminin etkililiğine kadar uzanan geniş bir alanyazın incelemesi ele alınmıştır. Bundan sonraki bölümlerde ise ilgili araştırmalar, problem durumu, araştırmanın amacı, varsayımları, kapsam ve sınırlılıkları ve araştırmayla ilgili tanımlara yer verilecektir.

### **1.3. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde Türkiye’de ve dünyada sınıf yönetiminin etkililiğine ilişkin olarak yapılmaya çalışılmış çalışmalara yer verilmiştir. Sınıf yönetiminin etkililiği ile ilgili doğrudan yapılan araştırmalara alanyazında rastlanmamıştır. Bu nedenle konu ile yakından ilgili olduğu düşünülen “etkili sınıf yönetimi” ve “yönetimsel etkililik” araştırmalarına yer verilmiştir.

#### **1.3.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar**

Bu bölümde yurt içinde yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Ancak sınıf yönetiminin etkililiği ile ilgili doğrudan yapılmış araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle sınıf yönetiminin etkililiğine ilişkin dolaylı araştırmalara yer verilmiştir.

Aksu (1997), “*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Etkililiği* “ isimli araştırmasında, genel liselerde öğrenim gören öğrencilerin algılarına dayalı olarak öğretmenlerin sınıf yönetiminde ne derece etkili olduklarını belirlemek amacıyla, İzmit ili merkezinde bulunan 6 genel lisede öğrenim gören 1378 öğrenciye “Sınıf yönetimi etkililiği anketi” uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin algıları sınıf yönetimi boyutlarından fiziksel çevre, plan-program ve iletişimde cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık

göstermemektedir. Öğrenciler, öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili olduklarını düşünmektedirler.

Şahin (2002) “*Etkili Sınıf Yönetimi İçin Kurallar Oluşturmada Pozitif Disipline Dayalı Bazı Öneriler*” isimli araştırmasını alanyazın incelemesi şeklinde gerçekleştirmiştir. Şahin, öğretmenlere etkili sınıf yönetimi için kurallar oluşturmada pozitif disipline dayalı bazı önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler; çocuklar toplum içinde farklı durumlarda kabul edilebilir davranışları yetişkinlerin rehberliğine ihtiyaç duyarak öğreneceklerdir. Özellikle öğretmen tarafından yapılan bu rehberlik, eğer çocukların kendi kendilerine karar verebilme becerilerine ve bağımsızlıklarına olanak veren bir çevrede yapılırsa çok daha iyi sonuç verecektir, gerek sınıf içerisinde ve gerekse okul dışında yer alan toplumsal yaşamın gerektirdiği kuralların öğrenciler tarafından tam olarak benimsenerek uygulanabilmesi, sınıf yönetimindeki karar mekanizmasına öğrencilerinde katılmasından ve öğretmen öğrenci etkileşiminin de uyumunun sağlanabilmesinden geçmektedir, şeklinde sıralanmıştır.

Karatepe (2005), “*Yönetmel Etkililik: Okul Yönetiminde Yönetmel Etkililiğinin Astlarla İlişkiler Boyutu*” isimli araştırmasında, Örgütlerde yönetmel etkililiğinin sağlamanın verimlilik üzerine olan etkilerinden yola çıkarak, öğretim kurumlarında yöneticilerin astlarıyla olan ilişkilerinin yönetmel etkililiklerine yansıma derecesinin ölçülmesini amaçlamıştır. Araştırmamın evrenini Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilçe kadrosuna bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan 94 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada, yöneticilerin kişisel ve yönetmel özellik ve yeteneklerinin onların astları ile olan ilişkilerini doğrudan etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Akdeniz (2009) tarafından “*Yönetmelere Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetmel Becerileri*” başlığı altında gerçekleştirilen bu araştırmanın temel amacı; İstanbul ili Pendik ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetmel becerilerine ilişkin ilköğretim okulları yönetici görüşlerini belirlemek ve bu bulgular ışığında öneriler getirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için Pendik ilçesinde görev yapan 15 ilköğretim okulu yöneticisi, 254 sınıf öğretmeni üzerinde anket uygulaması yapılmıştır. Araştırma bulguları, sınıf yönetmel becerilerinin uygulama düzeyine ilişkin yönetici algılarının yaş, mesleki kıdem ve sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık gösterdiğini; cinsiyet, öğretim düzeyi ve bitirdikleri okul değişkenine göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Demirtaş ve Kahveci (2010), ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini, öğrencilerin algılarına dayalı olarak belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri “*Öğrenci Algılarına Göre 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri*” isimli araştırmalarında 2009-2010 öğretim yılında Elazığ ili Kovancılar ilçesinde eğitim ve öğretim etkinliklerine devam eden ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında öğrenim gören 415 öğrenciye “*Öğretmenin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri*” (ÖSY) ölçeği uygulamışlardır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler, öğrencilerin kendi sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini algılama düzeylerinin çok yüksek olduğunu göstermektedir.

Kasap (2010), okul yöneticilerinin yönetsel etkililik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdiği, “*okul yöneticilerinin yönetsel etkililik düzeyi*” isimli araştırmasında, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin yönetsel etkililik düzeyleri hakkında öğretmenlerin ve okul yöneticilerin görüşleri nelerdir sorusuna yanıt aramıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan merkez ilçe resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. 1279 öğretmen, 104 okul yöneticisine araştırmacı tarafından oluşturulmuş yönetsel etkililik ölçeği uygulanmıştır. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin eğitim düzeyi arttıkça, yönetsel etkililik alanında daha etkin oldukları bulunmuştur.

Ercoşkun (2011), “*Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin İncelenmesi*” isimli araştırmasında, etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel ve nitel verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen sınıf öğretmenlerine ve eğitim müfettişlerine yönelik anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu; sınıf öğretmeni adaylarına yönelik yapılandırılmış sınıf içi gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini; 615 sınıf öğretmeni, 41 eğitim müfettişi ve 86 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel sonuçlarına bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin, eğitim müfettişlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının ölçme araçlarındaki ifadeleri etkili buldukları ancak bu ifadeleri sınıf öğretmenlerinin uygulamada güçlük çektikleri dikkat çekmiştir. Etkililik ve uygulama boyutlarında; bayan sınıf öğretmenleri lehine, kendilerini sınıf yönetiminde yeterli bulan sınıf öğretmenleri lehine, sınıf öğretmenlerini sınıf yönetiminde yeterli bulma değişkenine “evet” ve “kısmen” diyen sınıf öğretmeni adayları lehine, sınıf öğretmeni adaylarının öğretim türü değişkenine göre II. öğretimde okuyan

sınıf öğretmeni adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Uygulama boyutunda hizmet öncesinde sınıf yönetimi dersi alan sınıf öğretmenleri lehine, etkililik boyutunda; sınıf öğretmenliği mezunu eğitim müfettişleri lehine, lisansüstü eğitim alan eğitim müfettişleri lehine, görev değişkenine göre eğitim müfettişi yardımcıları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Etkililik boyutunda eğitim müfettişlerinin mesleki kıdemleri ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, uygulama boyutunda sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Şahin ve Altunay (2011), öğretmenlerin hangi sınıf yönetimi davranışlarını sergiledikleri ve bu davranışların öğretmenlerin hangi özelliklerine bağlı olarak şekillendiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri, “*İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları*” isimli araştırmalarını İzmir’in Buca, Konak ve Bornova merkez ilçelerinden rastgele seçilen 12 ilköğretim okulunda görev yapan 198 öğretmen üzerinde uygulamışlardır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma, öğretmenlerin cinsiyetlerine, öğretmenlik dallarına ve kıdemlerine göre, ölçeğin değişik alt boyutlarında gösterdikleri sınıf yönetimi davranışları arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir.

İra (2011) “*Eğitim Fakültelerinde Örgütsel Kültür ve Yönetimsel Etkililik*” isimli araştırmasında, öğretim elemanlarının algılarına göre, eğitim fakültelerinde örgütsel kültür türlerinin ve yönetimsel etkililik alt boyutlarının bulunma düzeylerinin ne olduğu, bunlar arasında önemli ilişkiler olup olmadığı ve bu düzeylerin öğretim elemanlarının mesleki özelliklerine göre önemli farklılıklar gösterip göstermediği belirlemeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2010–2011 öğretim yılında Ege Bölgesinde bulunan, devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan 769 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Örneklem olarak, 769 kişiden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 317 kişi alınmıştır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Örgütsel Kültür Ölçeği” ve “Yönetimsel Etkililik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının algılarına göre “güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” türlerinin bulunma düzeyi “kısmen katılıyorum” aralığındadır ve bulunma düzeyi en yüksek olan “güç kültürü” dür. “Güç kültürü” türünün bulunma düzeyine ilişkin olarak erkek öğretim elemanlarının algıları, kadın öğretim elemanlarının algılarına göre daha

yüksektir. Öğretim elemanlarının “başarı kültürü” ve “destek kültürü” nün bulunma düzeyine ilişkin algıları, yaşa göre önemli farklılık göstermektedir. Öğretim elemanlarının “destek kültürü” nün bulunma düzeyine ilişkin algılarında akademik unvanlarına göre önemli farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının “destek kültürü” nün bulunma düzeyine ilişkin algıları, fakültedeki hizmet sürelerine göre önemli farklılık göstermektedir. Öğretim elemanlarının “başarı kültürü” ve “destek kültürü” nün bulunma düzeyine ilişkin algıları, kıdemlerine göre önemli farklılık göstermektedir. “Destek kültürü” türünün bulunma düzeyine ilişkin olarak yönetim görevi olan öğretim elemanlarının algıları, yönetim görevi olmayan öğretim elemanlarının algılarına göre daha yüksektir ve önemli farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının çalıştıkları eğitim fakültelerine göre, “başarı kültürü” nün bulunma düzeyine ilişkin algılarında önemli farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının algılarına göre yönetsel etkililiğin “planlama ve karar verme”, “örgütlenme ve insan kaynakları”, “ekip çalışması”, “iletişim” ve “liderlik” alt boyutlarının düzeyi “kısmen katılıyorum” aralığındadır ve düzeyi en yüksek olan “liderlik”tir. Öğretim elemanlarının yaşına göre, “örgütlenme ve insan kaynakları” ile “ekip çalışması” alt boyutlarına ilişkin algılarında önemli düzeyde farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının bölümlerine göre, “liderlik” alt boyutuna ilişkin algılarında önemli farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının “ekip çalışması”na ilişkin algıları, fakültedeki hizmet sürelerine göre farklılık göstermektedir. Öğretim elemanlarının “planlama ve karar verme”, “örgütlenme ve insan kaynakları” ve “liderlik” alt boyutlarına ilişkin algıları, kıdemlerine göre önemli farklılık göstermektedir. “Örgütlenme ve insan kaynakları” ve “iletişim” alt boyutlarına ilişkin olarak, yönetim görevi olan öğretim elemanlarının algıları, yönetim görevi olmayan öğretim elemanlarının algılarına göre daha yüksektir ve önemli farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının çalıştıkları eğitim fakültelerine göre, “planlama ve karar verme” alt boyutuna ilişkin algılarında önemli düzeyde farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının örgütsel kültür türlerine ilişkin algıları ile yönetsel etkililiğin alt boyutlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” türleri ile “planlama ve karar verme”, “örgütlenme ve insan kaynakları”, “ekip çalışması”, “iletişim” ve “liderlik arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. “Güç kültürü”, “başarı kültürü” ve “destek kültürü” değişkenleri birlikte, “planlama ve karar verme” deki toplam varyansın % 71’ni, “örgütlenme ve insan kaynaklarındaki toplam varyansın %71’ni, “ekip



çalışması”ndaki toplam varyansın %67’sini, “iletişim”deki toplam varyansın %62’sini ve “liderlik”deki toplam varyansın %55’ini açıklamaktadır.

### 1.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Ancak sınıf yönetiminin etkililiği ile ilgili doğrudan yapılmış araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle sınıf yönetiminin etkililiğine ilişkin dolaylı araştırmalara yer verilmiştir.

Cammock, Nilakant ve Dakin (1995)’in, “*Yönetimsel Etkililikte Yatay Model Geliştirme: Bir Sosyal Yapılandırmacı Bakışı*” isimli bu çalışması Yeni Zelanda’nın özel sektör organizasyonlarının yönetimsel etkililikleri ile ilgili bir yatay teori geliştirmek için röportaj ve anket yöntemleri kullanılarak yapılmış bir çalışmadır. Lay teori, 17 skalası ve 2 faktörü olan ile bir organizasyondaki etkili ve etkili olmayan yöneticileri açıklayan bir modeldir. Etkililik modeli, Yeni Zelanda dışındaki araştırmalarda geliştirilmiş olan etkili yöneticilik modelleriyle güçlü bir benzerlik arz etmektedir. Bu benzerlik çalışmanın bağlam özgünlüğü sebebiyle önemlidir. Bu yazı çalışmada kullanılan metodu, ana bulguları anlatmaktadır ve bunun yönetici etkililiği anlayışımız üzerindeki etkilerini tartışmaktadır.

Nelms (2005), “Yükseköğretim Kurumlarındaki Dekanlar İçin Uygulanan Yönetimsel Etkililik Anketine Yönelik Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması” isimli araştırmasında, Yönetimsel Etkililik Anketi’nin geçerliliğini ve güvenirliliğini gözden geçirmek ve doğruluğunu ortaya koymak ve seçilmiş yükseköğretim kurumlarındaki akademisyen dekanların performansıyla ilgili anketin alan araştırmasını yapmak üzere ölçme aracı ülke genelinde dört kolej ve üniversiteden 677 fakülte üyesine uygulanmıştır. Bunlardan 179 fakülte üyesi (%26) geri dönmüş ve anketi tamamlamıştır. Ölçme aracı planlama ve hedef belirleme, liderlik türü ve becerisi, kaynak yönetimi, değerler ve standartlar ile akademik yönetim olmak üzere beş farklı faktör alanı ve akademik dekanın genel performansı hakkında soruları içermektedir. Faktör analizi sonuçları birincil etmen olarak liderlik ve çok daha küçük ve daha az önemli olan iki faktörü dış akademisyenler ve misyon, standartlar ve kaynaklar olduğunu göstermiştir. Verilere aynı zamanda güvenirlilik testi uygulanmıştır. Güvenirlilik katsayısı Cronbach Alfa değeri .983 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, Yönetimsel Etkililik Anketi başka araştırmalar yapılmadan bu haliyle geçerli ve güvenilir olarak kabul edilemez yargısına ulaşılmıştır.

Smith (2005), “Etkili Sınıflar: Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler Algısını Ölçmeye Yarayan Bir Ölçeğin Gelişim ve Geçerlik Çalışması” isimli araştırmasında, NCLB kanunu tarafından ortaya konulan mesuliyet standartlarının; okul yöneticilerini, etkili öğrenme çevresini yaratan faktörleri belirlemeye ve öğrenci başarısını arttırmak amacıyla okulun genel başarısını değerlendirmeye çalışmıştır. Sınıf içi etkililiğinin, gözlem, günlükler ve ders planlarının içerik analiziyle belirlenmesi zaman alıcı işler olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada, Öğretmen-Algı Sınıf içi Etkililik Anketi (TPCES), geliştirilmiş ve geçerlik ve güvenirlik verileri toplanmıştır. Anket, Etkili Okul Araştırma Modeli ve Eğitsel Sistem Dizayn Modeli’nin dört bağıntısı üzerine kurulmuştur. Anketler Florida bölgesinde 24 okula dağıtılmıştır. Sekiz okul 467 katılımcı ile düzeyleri ve okul puanlarına göre ilk, orta ve yüksek okul seviyesinde sınıflandırılmıştır. Faktör alfa katsayısı ölçek için .94 bulunmuştur. Araştırmacı faktör analizi sonucu beş faktör önerilmiştir. Beş faktörü içeren revize edilmiş skala için ise .93 alfa faktör katsayısı bulunmuştur. İki hipotez test edilmiş, faktör skorları toplanmış ve t-test skorları, öğretmenlerin eğitim üniversitelerinden mezun ve sertifikalı olup olmama, ve öğrenme ve öğretme üzerine personel geliştirme eğitimi alıp almama durumlarına göre karşılaştırılmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki öğretmen eğitimi ile ilgili üniversitelerden mezun olan ve sertifikalı öğretmenler beş anket faktörünün dördünde belirgin bir yüksek puan almışlar. Etki genişliği ise .27 ile .76. öğretmenler için personel gelişim eğitimi üzerinde ölçülmüş etki genişliği -.38 ile .51 arasında değişmektedir ve istatistiksel olarak belirgin, önemli değildir. TPCES’in öğretmenlerin kendi sınıf içi etkililiği algılarının geçerliğini destekleyen deliller sağladığı bulunmuştur. Bu çalışma, sınıf içi etkililiği artıran bir araç olarak öğretmen yetiştiren üniversitelerden mezun ve sertifikalı öğretmenlere ihtiyacımız olduğunu söylemektedir.

Huang (2007), Pingtung çevresindeki ortaokul sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi etkililiğini anlamak ve sınıf yönetimi tercihleri hakkındaki duyarlılıklarını belirlemek amacıyla “*Ortaokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tercihleri Ve Sınıf Yönetimi Etkililiği Duyarlılığı Üzerine Bir Çalışma*” adlı araştırmasında, Pingtung ülkesindeki 294 öğretmene ve 1624 öğrenciye anket uygulamıştır. Sonuç olarak; ortaokul sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi hakkında gösterdiklerin duyarlılığın yüksek seviyede olduğu, sınıf yönetimi etkililiği hakkında ise kabul edilebilir bir duyarlılık gösterdikleri, değer yönetimi konusunda yetersiz oldukları, cinsiyet bazında ele alındığında kadınların

erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdikleri ve 30 yaşın üzerindeki öğretmenlerin sınıf yönetiminin etkililiğini sağlamada daha deneyimli olduklarını belirtmiştir.

Harris (2008), “Tecrübesiz Öğretmenlerin Rehberliğinde İlişkileri Belirleme Üzerine Bir Değer-Katkılı Yaklaşım” isimli bu çalışmanın amacı, yeni öğretmenlerin sınıf içi etkililiği puanları ile danışman desteği, danışman altyapısı, ve çalışma ekolojisi arasındaki ilişkiyi sayısal göstergelerle belirlemektir. Bunun yanında, bu çalışma birçok demografik değişkenin (cinsiyet, yaş, ırk, derece, öğretme seviyesi, ve sertifika rotası gibi) ilk yılındaki öğretmenlerin Sınıf Etkililiği İndeksi (CEI) skorları üzerindeki etkisi ve eğer varsa bu skorların kampüste kalan, kampüs değiştiren, ve bölge değiştiren öğretmenlerde gösterdiği farklılığı belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma öncelikle ölçülebilir değişkenler arasındaki ilişkiye bakan, korelasyonel bir çalışmadır. Örneklem görev yılının ilk yılında olan 68 öğretmenden oluşmaktadır. Deneklerin katıldığı mecburi rehberlik programı, daha önce o kampüste ilk yılında çalışmış ve yönlendirme ve davranış ihtiyaçlarında destek almış, tecrübeli bir öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, ilk yıllarındaki öğretmenlerin rehberlik deneyimlerinin Sınıf Etkililik İndeksi puanlarına olan etkisini ve öğretmenleri okulda tutmaya olan etkisini incelemiştir. Bulgular, rehberliğin hangi yönünün öğrenci başarı ve sınıfta kalmasıyla ilişkili olduğunu ortaya çıkarmada Sınıf Yeterliliği İndeksi skorlarının uygun bir araç olmayacağını göstermiştir. Rehber Desteği, Rehber Altyapısı, ve çalışma ortamı ekolojisi kategorilerine değer-eklenmiş ölçme aracının eklenmesi de istatistiksel olarak önemli bir sonuç göstermemiştir. Bu nedenle, etkili rehberlik karakteristiklerini belirlemeye devam etme ve sınıf etkililiği ve devamlılık üzerindeki etkisi için gelecek çalışmalara ihtiyaç vardır.

Maslowski, Doolaard ve Boser (2008), “Etkili Sınıftan Çok Daha Fazlası: Hayatboyu Araştırma, Ölçme, Geliştirme, ve Dağıtım” isimli araştırmalarında, Bert P.M. Creemers’in profesyonel kariyerindeki önemli elemanları betimlemeye çalışmışlardır. Öğrenme stilleri ve bunun öğrencilerin ilk okumalarına etkisinden başlayarak çalışmalarında tutarlı motifler olduğu gösterilmiştir. Bu motifler, Creemers’in “The Effective Classroom” (1994) adlı çokça alıntı yapılan yazısında birçok okul geliştirme ve değerlendirme projelerinde de görülmektedir. Bu çalışmanın özünde kalite, zaman, ve imkan kavramları çeşitli eğitim teşebbüsleri katmanlarıyla ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Ayrıca, Creemers’in eğitim bilimlerinin bulgularını yayma çalışmaları gösterilmiştir. Araştırma alanyazın taraması şeklinde yapılandırılmıştır. Eğitimsel etkililik modelinin,

dinamik bir modele dönüşmesi ve eğitimde, etkililik hareketinin doğal bir takipçisi olarak delil tabanlı yaklaşımın doğuşu üzerine ileriye dönük yaklaşımlara sebep olduğu tartışılmıştır.

Estes (2008), “*Öğretmen Etkililiğinin Öğretimsel Etkililik İle İlişkisi*” isimli araştırmasında, öğretmen etkililiğinin sınıf etkililiği üzerine etkisini incelemek amacıyla Teksas’ın güney doğusundaki orta büyüklükteki kırsal kesimde bulunan okullarda bulunan 6-12 yaş grubuna derse giren öğretmenlere ankete dayalı nicel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Teksas Bilgi ve Beceri Değerlendirme (TAKS) testine odaklanan Düzenlenmiş Öğretmenin Etkililik Algısı Ölçeği olan Öğretmenin Etkililik Algısı Ölçeği’ni ve Hoy ve Woolfolk tarafından (Hoy ve Woolfolk, 1993) geliştirilen kısa bir form olan Gibson ve Dembo Öğretmen Etkililiği Ölçeğini içeren etkililik ölçme araçları katılımcılara uygulanmıştır. Çalışmada öğretmen etkililiği inançları, eyalet tarafından yapılan değerlendirme sınavlarındaki öğrencilerin başarı oranları, derslerden kalma oranları ve disipline sevk oranları ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Pearson çarpım momenti korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen etkililiği genel ölçümleri ve öğrenci akademik başarısı veya sınıf yönetimi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklı görülmemiştir. Demografik veriler kapsamında 20 yıldan az öğretmenlik deneyimi olan ve ‘onur’ programını yürüten öğretmenler için öğretmen etkililiği ve öğrenci akademik başarısı arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. 20 yıl üzeri öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenler ve ‘onur’ programı yürütmeyen öğretmenler için ise negatif korelasyon bulunmuştur. Ayrıca öğretmen etkililiği ve ofise gönderme (müdür odasına gönderme) oranları arasında dağınık bir korelasyon bulunmuştur. Öğretmen etkililiği ve öğretimsel etkililik arasındaki ilişkinin birçok yönü vardır. Bu çalışma, öğretmenlerin etkililik algılarını etkileyen faktörlerin ve bu etkililik düşüncelerinin öğrenci performansına nasıl aktarıldığının bütünsel olarak anlaşılması için katkı sağlamaktadır.

Lin (2009), “*Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Etkililiği ve Öğretmen Etkenliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” isimli araştırmasında; ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi etkililiği ve öğretmen etkenliği arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla 697 öğretmene anket uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ortaokul öğretmenlerinin öğretmen etkenliği ve sınıf yönetimi etkililiğine ilişkin yüksek düzeyde görüş bildirdikleri, öğretmen etkenliğinin yaş ve kıdeme bağlı olarak, kıdemli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, sınıf yönetimi etkililiğinin sağlanmasında kıdemli öğretmenler lehine

anlamli bir farklılık olduğu ve öğretmen etkenliğinin sınıf yönetiminin etkililiği üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Coatzee (2009), “*Güney Kwazulu-Natal’da Bulunan Küçük Bir Kasabadaki Bir İlkokulun Üç Farklı Döneminde Etkili Sınıf Yönetiminin İncelenmesi*” isimli araştırmasında, öğretmenlerin sınıflarını etkili bir şekilde yönetmeleri için kullandıkları çeşitli yöntem ve teknikleri ortaya çıkarmak amacıyla, Öğretmenler sınıf yönetimi için hangi yöntem ve yaklaşımlar kullanır?, Etkili sınıf yönetimini öğretmenler nasıl algılamaktadır?, Etkili sınıf yönetimini sağlamak için ortam nasıl uyarlanmalıdır? Sorularının üzerinde durmuştur. 3 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doğal gözlem planı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar sıralanmıştır:

- Her türlü duruma verilen öğretmen tepkisi kendi seçimleridir. Öğretmenler, öğrencilerin bir duruma nasıl tepki vereceklerini kontrol edemeyecekleri gerçeğini fark edip kabul etmelidir. Tam olarak kontrol sahibi oldukları tek şey öğrencilerin bir eyleme nasıl tepki verdikleridir.
- Öğretmenler koşulları için sorumluluk almalıdırlar. Durumları için kimseyi suçlamamalı, fakat durumu iyileştirmek için çalışmalıdırlar. Eğitim Bölümü hizmet dağıtımında yavaş olabilir, fakat öğretmenler eğer başkalarını suçlamak ve pasif kalmak yerine eyleme geçerse kendi başlarına daha çoğunu elde edebilirler.
- Çocuklar yetişkinler ne yaparsa onu yaparlar. Öğretmenler bu nedenle örnek davranışlar göstermelidirler ve öğrencilerin benzemeye çalışmasına değer rol modeller olmalıdırlar.
- Ayrıntılı ders hazırlığı her zaman yapılmalıdır. Ders programı ilgili, ilginç olmalı ve dikkat çekici bir şekilde sunulmalıdır.
- Öğretmenler başarısızlığı kabul etmemelidirler. Öğrencilerden beklenen tepkiyi alamamak, diğer derste daha başarılı olmak için öğretmenleri daha fazlasını denemek için güdülemelidir. Başarısızlık güdüleyici bir araç olarak kullanılmalıdır.
- Öğretmenler yansıtıcı uygulayıcılar olmak için çaba göstermelidir. Her zaman önceki hataları üzerinden kendilerini geliştirmeyi amaçlamalı ve olumlu taraflarını iyileştirmeye çabalamalıdırlar. Dolayısıyla, öğretmenin daha önceki dersleri geliştirme amacıyla uyumlu bir biçimde tekrar gözden geçirmek üzere çaba göstermesi gereklidir.

- Öğretmenler, etkili sınıf yönetimini gerçekleştirmek için şu yolları doğaçlama uygulayabilir:
  - Geçmiş hataları unutmak ve öğrenme eğrisi olarak kullanmak,
  - Başarısızlığa karşı tepki göstermek ve yeni bir şeyler denemek,
  - Üretken bir düşünür ve hızlı düşünmek.

Wangler (2009), “Birleştirici Liderlik, Davranışsal Karmaşıklık ve Yönetmel Etkililik” adlı araştırmasında, yöneticilerin davranışsal karmaşıklığını incelemek üzere yöneticilere Lipman-Blumen’in Başarı Stilleri Envanteri ve Quinn’in Rekabetçi Değerler Yönetimsel Liderlik Ölçeği olmak üzere iki öz-bildirim ölçeği uygulanmıştır. Bu çalışma aynı zamanda diğer yapıların yönetmel etkililik üzerine etkisini de incelemiştir. Bu araştırmada on-line iletişim süreçleri ve veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubundaki katılımcılarla yapılan tüm görüşmeler e-posta aracılığıyla yapılmıştır ve katılımcılar anketleri araştırmacının web-sitesine girerek doldurmuşlardır. Toplamda 1722 anket gönderilmiş, bunlardan 1405 tanesi (%81,6) geri dönmüş ve tamamlanmıştır. 181 odak yönetici çalışma kapsamında ölçütleri karşılamıştır. Kuramlaştırılmış nedensel model içerisindeki değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için çoklu doğrusal path analizi kullanılmıştır. Seçilmiş yapılar aşamalı çoklu regresyon kullanılarak arabuluculuk ve yatıştırma etkileri için test edilmiştir ve Sobel’in z testi arabuluculuk etkilerinin istatistiksel olarak anlamlılık derecesini ölçmek üzere kullanılmıştır. Bu araştırma Lipman-Blumen’in Birleştirici Liderliğe yönelik davranışsal karmaşıklığın yönetmel etkililik için önemli bir yordayıcı olduğu iddiasını desteklemektedir. Algılanan yönetmel etkililiğin diğer önemli yordayıcıları yöneticinin Rekabetçi Değerlere yönelik davranışsal karmaşıklığını ve yöneticinin rol seti üyelerinin bilişsel güven, duygusal güven ve ona karşı tutum seviyelerini içermektedir. Varsayıldığı gibi her bir rol seti seçmeni yönetmel etkililik ile farklı bir davranış seti ile ilişkilendirilmiştir. Path modeli yapılar arasındaki karmaşık ilişki ağının yönetmel etkililiğin etki algılamalarını etkilediğini doğrulamıştır.

Srivostava ve Nair (2010), “*Duygusal zeka ve yönetmel etkililik, duygusal davranışın rolü*” isimli araştırmalarında, duygusal zekanın yönetmel etkililik üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla; Hindistanda 305 yerel yöneticiye, duygusal oran ölçeğini, mantıklı davranış envanterini ve yönetmel etkililik ölçeğini uygulamışlardır. Sonuç olarak, duygusal zeka düzeyi yüksek olan bir yöneticinin yönetmel etkililik derecesinin yüksek olduğunu, duygusal zekanın yönetmel etkililik üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu,

yöneticilerin, mantıklı davranışlarını duygusal zekaları doğrultusunda kullanabilmeleri halinde, yönetsel etkililikleri üzerinde yüksek düzeyde artış olacağını belirtmişlerdir.

#### **1.4. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, sınıf yönetiminin etkililiğini sağlamada yönetsel etkililik boyutlarının nasıl işlediğini belirlemektir. Bu genel amaca bağlı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

#### **1. Sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algıları nelerdir?**

##### **1.1. Belirlenen etkililik ölçütlerine ilişkin deneklerin görüşleri arasında;**

- Cinsiyet
- Deneyim
- Branş
- Yüksek lisans yapmış olmak faktörlerine göre anlamlı fark var mıdır?

#### **2. Sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütleri birbirleri ile ne derece ilişkilidir?**

- Birey düzeyi için belirlenen ölçütler örgütsel boyutlarla (amacı gerçekleştirme, entegrasyon, uyum ve değer sisteminin korunması ve yaşatılması) ne derece ilişkilidir?
- Yüz yüze gruplar düzeyi için belirlenen ölçütler örgütsel boyutlarla (amacı gerçekleştirme, entegrasyon, uyum ve değer sisteminin korunması ve yaşatılması) ne derece ilişkilidir?

#### **3. Okul müdürlerinin;**

- Okul yönetimi ve sınıf yönetimi arasındaki ilişki,
- Sınıf yönetimini etkileyen etmenler
- Sınıf yönetiminin etkililiği
- Öğretmenlerin sınıf yönetimini gerçekleştirebilme düzeyleri
- Amacı gerçekleştirme
- Uyum
- Entegrasyon
- Değer isteminin kurulması ve sürdürülmesini ile ilgili görüşleri nelerdir?

### 1.5. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada sınıf yönetiminin etkililiğini sağlamada yönetsel etkililik boyutlarının nasıl işlediği sorusuna cevap aranmıştır. Sınıf yönetiminin etkililiğini oluşturan; amacı gerçekleştirme, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, uyum ve entegrasyon boyutlarının sınıftaki birey ve yüz yüze grupların birbirine göre düzenlenmesi ve işleyişlerinin sağlanması ile eğitimde kaliteyi arttırmak mümkün olacaktır. Ayrıca sınıf yönetiminin etkililiğinin belirlenmesi, yönetsel etkililik çalışmalarının sınıf ortamına indirgenmesine ve sınıf yönetiminin etkililiğini ölçülebilir bir kavram olmasına yönelik dikkatlere sunulmasına olanak verecektir. Okul örgütünün alt sistemi olan sınıflarda da, yönetsel etkililiğin yönetim işlevleri aracılığıyla değerlendirilmesi, bu örgütlerin önceden belirlenmiş olan amaçlarını gerçekleştirmelerini ve etkili bir şekilde yönetilmelerini sağlayacaktır.

Bu çalışmada yönetsel etkililiğin sınıf yönetimi üzerinden açıklanmaya çalışılması, sınıf yönetiminin etkililiği olarak ele alınması, alanda yapılan çalışmalar arasında bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Etkililik değerlendirme, amacına ve etkililik alanına göre değişir. Bu araştırmanın, yönetsel amaçlar doğrultusunda sınıf yönetiminin etkililik alanlarının tanımlanmasına katkıda bulunacağına inanılmaktadır.

### 1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Araştırmanın amacı doğrultusunda, örgütsel etkililiğin amacı gerçekleştirme, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, uyum ve entegrasyon boyutlarıyla ve yönetsel etkililiğin iki düzeyi olan birey ve yüz yüze gruplar ile,
- 2011-2012 öğretim yılında Çanakkale İl Merkezi, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmen ve okul müdürleri,
- İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanacak ölçekten elde edilecek puanlarla,
- İlköğretim okullarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğinin sağlanmasına ilişkin görüşleri ile,
- Yöntem olarak tarama modeli ile sınırlıdır.



## 1.7. Tanımlar

**Etkililik;** Amaçların gerçekleşmesi ve kaynakların elde edilmesi (Karlı 2004; 178).

**Örgütsel Etkililik;** Örgütün amaçlarını gerçekleştirme, çevreye uyum sağlama, entegre olabilme, kendi değerlerini yaratma ve yaşatma derecesi ve yeteneğidir (Karlı 2004: 178).

**Yönetimsel Etkililik;** Örgütsel düzeylerin her birinde ve genel olarak örgütte, belirlenen amaçları gerçekleştirme, çevreye uyum sağlamak, entegrasyonu sağlamak, örgütsel değerleri yaratmak ve yaşatmak için örgütün sahip olduğu insan ve madde kaynaklarının optimal kullanımını sağlamaktır ( Karlı 2004; 178).

**Sınıftaki Örgütsel Boyutlar:** Amacı gerçekleştirme, uyum, entegrasyon, değer sisteminin yaratılması ve yaşatılması.

**Sınıftaki Örgütsel düzeyler:** Birey ve yüz yüze gruplar.

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

#### 2.1. Araştırma Modeli

Sınıf yönetiminin etkililiğini sağlamada yönetsel ve örgütsel etkililik boyutlarının nasıl işlediğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel nitelikte olup tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma türüdür. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar 2006). Tarama modeli ayrıca nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanılabilmesine olanak sağlayan bir modeldir (Kırcaali-İftar 1997).

Araştırmanın genel amacına ulaşabilmesi için tarama modeli kapsamında yöntem çeşitlemesinden yararlanılmıştır. Yöntem çeşitlemesi aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için birden fazla araştırma yöntemi ve tekniğinin birlikte kullanılmasıdır. Yöntem çeşitlemesi, yöntem içi ve yöntemlerarası olmak üzere iki biçimde sınıflandırılmaktadır (Denzin1994 akt; Ersoy 2007).

Kullanılacak olan araştırma yaklaşımına (nicel ya da nitel) göre o yaklaşım içindeki çeşitli yöntemlerin bir arada kullanılması olan yöntem çeşitlemesi dışında; nitel ve nicel araştırma yaklaşımı içinde yer alan birbiriyle zıt yöntemlerin birlikte kullanılmasını öngören yöntemler arası çeşitleme de kullanılan bir diğer yöntemdir. Yöntemler arası çeşitleme, iki aşamalı desen, baskın-daha az baskın desen ve karma araştırma deseni olmak üzere üç biçimde sınıflandırılmaktadır (Creswell 1994; akt. Ersoy 2007). Bu çalışmada, baskın daha az baskın desen kullanılmıştır. Baskın-daha az baskın desende nitel ya da nicel araştırma yöntemlerinden birisi temel alınırken araştırmanın küçük bir boyutunda diğer

farklı araştırma deseni kullanılır. Araştırmada baskın- daha az baskın desenin kullanılmasının nedeni, sınıf yönetiminin etkililiğine ilişkin kimi boyutlarda yeterli kuramsal bilgiye ulaşılamaması ve sınıf yönetiminin etkililiği konusunda öğretmenler ve okul müdürlerinin görüşleri arasında farklılıklar olduğunun düşünülmesinden kaynaklanmaktadır. Bu amaçla, araştırmanın nicel boyutunda, öğretmenlerin sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algılarını belirlemek için “*İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Anketi*”, okul müdürlerinin sınıf yönetiminin etkililiği hakkındaki görüşlerini belirlemek için ise yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

## 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 öğretim yılında Çanakkale İlinde merkezde bulunan İlköğretim okullarında görev yapan tüm sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, “kendini örnekleyen evren” (Çilenti, 1984, s.37) çalışma evreni olarak kabul edilmiştir. Araştırma kapsamına dâhil edilen okulların isimleri, öğretmen ve okul müdürü sayıları aşağıdaki tablo 1’de verilmiştir. Ayrıca tablo 1’de okullardan uygulama sonrası dönen anket sayıları da gösterilmiştir.

**Tablo 2.1. Araştırma evrenine dâhil edilen okulların isimleri, öğretmen, okul müdürleri ve dönen anket sayıları**

İL	İLÇE	OKUL ADI	ÖĞRETMEN SAYISI	DÖNEN ANKET SAYISI	MÜDÜR SAYILARI
ÇANAKKALE	MERKEZ	ANAFARTALAR İLKÖĞRETİM OKULU	16	13	1
		ARIBURUN İLKÖĞRETİM OKULU	17	6	1
		ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU	25	12	1
		BARBAROS HAYRETTİN PAŞA İLKÖĞRETİM OKULU	34	16	1
		CUMHURİYET İLKÖĞRETİM OKULU	19	4	1
		GAZİ İLKÖĞRETİM OKULU	41	17	1
		HÜSEYİN AKİF TERZİOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU	20	13	1
		İSTİKLAL İLKÖĞRETİM OKULU	18	7	1
		KEPEZ ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU	38	18	1
		KEPEZ MEHMET AKİF ERSOY İLKÖĞRETİM OKULU	22	16	1

MERKEZ İLKÖĞRETİM OKULU	52	19	1
MUSTAFA KEMAL İLKÖĞRETİM OKULU	29	22	1
ÖMER MART İLKÖĞRETİM OKULU	48	20	1
ÖZLEM KAYALI İLKÖĞRETİM OKULU	39	17	1
ŞEMSETTİN FATMA ÇAMOĞLU İLKÖĞRETİM OKULU	28	23	1
TURGUT REİS İLKÖĞRETİM OKULU	24	24	1
VALİ FAHRETTİN AKKUTLU İLKÖĞRETİM OKULU	42	27	1
18 MART İLKÖĞRETİM OKULU	47	23	1
CEVATPAŞA İLKÖĞRETİM OKULU	16	6	1
<b>Toplam</b>	<b>575</b>	<b>303</b>	<b>19</b>

Tablo 1’ de verilen öğretmen sayıları ve dönen anket sayıları incelendiğinde evren olarak seçilen öğretmen sayısının 575, dönen anket sayısının 303 olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmada görüşülmesi düşünülen okul müdürü sayısı 19 olarak ele alınmıştır. Ancak görüşmelerin gönüllülüğe dayanması ve okul müdürlerinin yoğun çalışma programları nedeni ile 19 okul müdüründen 11’i ile görüşülmüştür.

### 2.2.1. Katılımcı Özelliklerine Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin katılımcı özelliklerine ilişkin bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Anket uygulanan öğretmen sayısı 575’tir. Geri dönen anket sayısı ise 303’tür. Dönen anketlerin 16’sı eksik doldurulması nedeni ile kapsam dışında bırakılmış, geri kalan 287 anket araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu nedenle araştırma evrenini 287 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmada ilk olarak araştırma evrenini oluşturan 287 öğretmenin; cinsiyetleri, kıdemleri, branşları, öğrenim durumları, çalıştıkları kurum ve yüksek lisans yapıp yapmama durumlarını belirten yüzdelik ve frekans dağılımı belirlenmiştir. Katılımcı özelliklerine ilişkin bulgular tablo 2’de görülmektedir.

**Tablo 2.2. Katılımcı Özelliklerine İlişkin Bulgular**

Özellikler	f	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	153	53,3
Erkek	134	46,7
<i>Kıdem</i>		
0-5 yıl	28	9,8
6-10 yıl	48	16,7
11-15 yıl	59	20,6
16-20 yıl	25	8,7
21 yıl ve üzeri	127	44,3
<i>Öğrenim Durumu</i>		
Ön lisans	62	21,6
Lisans tamamlama	5	1,7
Lisans	205	71,4
Yüksek Lisans	15	5,2
<i>Branş</i>		
Sınıf Öğretmeni	166	57,8
Fen Bilgisi Öğretmeni	13	4,5
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	7	2,4
Türkçe Öğretmeni	18	6,3
İngilizce Öğretmeni	14	4,9
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	6	2,1
Özel Eğitim Öğretmeni	3	1,0
Görsel Sanatlar Öğretmeni	9	3,1
Müzik öğretmeni	5	1,7
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmeni	4	1,4
Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni	7	2,4
Okul Öncesi Öğretmeni	11	3,8
Beden Eğitimi Öğretmeni	5	1,7
Bilgisayar Öğretmeni	4	1,4
Matematik Öğretmeni	12	4,2
Çocuk Gelişimi Uzmanı	3	1,0
<i>Yüksek Lisans Yapma Durumu</i>		
Evet	15	5,2
Hayır	272	94,8
<i>Çalışılan Kurum</i>		
Anafartalar İlköğretim Okulu	13	4,5
Arıburun İlköğretim Okulu	6	2,1
Atatürk İlköğretim Okulu	12	4,2
Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu	16	5,6
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	4	1,4
Gazi İlköğretim Okulu	10	3,5
Hüseyin Akif Terzioğlu İlköğretim Okulu	13	4,5
İstiklal İlköğretim Okulu	7	2,4
Kepez Atatürk İlköğretim Okulu	18	6,3
Kepez Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	16	5,6
Merkez İlköğretim Okulu	10	3,5
Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	22	7,7
Ömer Mart İlköğretim Okulu	20	7,0
Özlem Kayalı İlköğretim Okulu	17	5,9
Şemsettin Fatma Çamoğlu İlköğretim Okulu	23	8,0
Turgut Reis İlköğretim Okulu	24	8,4
Vali Fahrettin Akkutlu İlköğretim Okulu	27	9,4
18 Mart İlköğretim Okulu	23	8,0
Cevatpaşa İlköğretim Okulu	6	2,1
<b>Toplam</b>	<b>287</b>	<b>100</b>

Tablo 2' de araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait bulgular sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine yönelik frekans ve yüzde dağılımı incelendiğinde, % 53,3'ünün kadın ve % 46,7'sinin erkek olduğu görölmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemleri incelendiğinde %9,8'inin 0-5 yıl, %16,7'sinin 6-10 yıl, %20,6'sının 11-15 yıl, %8,7'sinin 16-20 yıl ve %44,3'ünün 21 yıl ve üzerinde bir kıdeme sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum 2011-2012 öğretim yılında Çanakkale merkezde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin çoğunun 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduklarını göstermektedir. Bir diğer bulgu olan öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde ise öğretmenlerin %21,6'sının ön lisans, %71,4'ünün lisans ve %6,9'unun ise lisans tamamlama ve yüksek lisans mezunu oldukları görölmektedir.

Öğrenim durumlarına ilişkin bu bulgular incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun lisans mezunu olduğu söylenebilir. Tablo 2'de göröldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları incelendiğinde;%57,8'inin Sınıf Öğretmeni, %4,5'inin Fen Bilgisi Öğretmeni, %2,4'ünün Sosyal Bilgiler öğretmeni, %6,3'ünün Türkçe Öğretmeni, %4,9'unun İngilizce Öğretmeni, %2,1'inin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, %1'inin özel eğitim Öğretmeni, %3,1'inin Görsel Sanatlar Öğretimi, %1,7'sinin Müzik Öğretmeni, %1,4'ünün Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğretmeni, %2,4'ünün Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni, %3,8'inin Okul Öncesi Öğretmeni, %1,7'sinin Beden Eğitimi Öğretmeni, %1,4'ünün Bilgisayar Öğretmeni, %4,2'sinin Matematik Öğretmeni ve %1'inin Çocuk Gelişimi uzmanı oldukları görölmektedir. Bir diğer bulgu öğretmenlerin eğitim durumlarını göstermektedir. Tablo 2' deki öğrenim durumlarına ait frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde, % 21,6'sının Ön Lisans, % 1,7'sinin Lisans tamamlama, % 71,4'ünün Lisans, % 5,2'sinin Yüksek Lisans mezunu oldukları görölmektedir. Öğretmenlerin yüksek lisans yapıp yapmama durumları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %94,8'inin yüksek lisans yapmadığı, %5,2'sinin ise yüksek lisans yaptığını göstermektedir

Katılımcı özelliklerine ilişkin son bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kuruma ait frekans ve yüzde değerlerinin incelenmesine yöneliktir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kuruma ait frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde %2,1'inin Arı Burun, %5,9'unun Özlem Kayalı, %9,4'ünün Vali, Fahrettin Akkutlu, %7'sinin Ömer Mart, %2,1'inin Cevatpaşa,%8,4'ünün Turgut Reis, %5,6'sının Barbaros, %7,7'sinin Mustafa Kemal, %4,2'sinin Atatürk, %8'inin 18 Mart,%4,5'inin Hüseyin Akif

Terzioğlu, %6,3'ünün Kepez Atatürk,%5,6'sının kepez Mehmet Akif Ersoy, %4,5'inin Anafartalar, %8'inin Şemsettin Fatma Çamoğlu, %3,5'inin Gazi, %2,4'ünün İstiklal, %1,4'ünün Cumhuriyet ve %3,5'inin merkez İlköğretim Okulunda görev yaptıkları görölmektedir.

### **2.3. Verilerin Toplanması**

Araştırmada baskın daha az baskın desen kullanıldığı için araştırma verilerinin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Buna göre, önce araştırmanın nicel boyutunun verileri toplanmaya başlanmış, eş zamanlı olarak da nitel boyutun verileri toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verilerin toplanmasında *Okul Müdürü Görüşme Formu*, nicel boyutuna ilişkin verilerin toplanmasında ise *İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Anketi* kullanılmıştır.

#### **2.3.1. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması**

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama aracının hazırlanma sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

##### **2.3.1.1. Nicel Veri toplama Araçlarının Hazırlanması**

Araştırmada, sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörölen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algılarını belirleyebilmek için araştırmacı tarafından oluşturulan *İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Anketi* kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan taslak anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, öğrenim durumu ve kaç yıldır aynı okulda görev yaptıklarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşan kişisel bilgilere yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde sınıf yönetiminin etkililiğini belirlemek amacıyla hazırlanmış 95 maddeye yer verilmiştir. Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin alınmasından sonra pilot uygulama yönelik anket 191 kişiye uygulanmıştır.

Anketin geliştirilmesinde öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taramasının yanı sıra benzer ölçeklerdeki ("Yönetsel Etkililik Ölçeği", Karanlı, 2004) maddeler de incelenerek, *İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Anketi* için kullanılması düşünölen bilgiler, ölçek maddesi olabilecek şekilde düzenlenmiştir. Bu aşamada etkililik ölçütlerinin geniş biçimde ölçülebilmesini sağlamak amacıyla deneme

maddelerinin mümkün olduğunca fazla sayıda olmasına özen gösterilmiş ve sonuçta 95 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerde beş basamaklı likert (“1” Hiç, “2” Az, “3” Orta, “4” Çok, “5” oldukça çok) dereceleme ölçeği kullanılmış ve bu maddeler üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik, kullanılan ölçüm aracının ölçülmek istenen özelliğe uygun olması, verilerin ölçülmek istenen özelliğinin niteliğini tam olarak yansıtması ve aynı zamanda verilerin amaca yönelik olarak yararlı olmasıdır (Şencan 2005: 723). Anketlerde en sık rastlanan geçerlik yöntemi kapsam geçerliğidir. Kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir. Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk 2011). Bu 95 madde biçim, anlaşılabilirlik ve yazma kaygısı göstergesi olup olmadığı açısından 1’i Türkçe eğitimi, 3’ü ölçme ve değerlendirme alanında uzman ve 3’ü eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzman olan yedi öğretim üyesince incelenmiştir. Anketin kapsam geçerliğinde alan uzmanı olarak, Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI, Prof. Dr. Ahmet DUMAN, Doç. Dr. Hasan ARSLAN, Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN, Yrd. Doç. Dr. Hülya GÜVENÇ ve Türkçe ifadeler açısından dil uzmanı olarak Yrd. Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA’ dan uzman görüşü alınmıştır.

*İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin geçerlik çalışmaları* olarak yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği için ölçeğin faktör yapısını ve alt ölçeklerini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi, verilerin Kovaryans ya da Korelasyon matrisinden yararlanılarak birbirleri ile ilişkili p sayıda değişkenden daha az sayıda ( $k < p$ ) ve birbirlerinden bağımsız yeni değişkenler (faktör) türetmek üzere yararlanılan bir tekniktir (Doğan, Oğuz 2010; 66). Açıklayıcı faktör analizi, bir araştırmacı verinin temelini oluşturan faktör miktarı hakkında bir hipotez oluşturmak için yeterli bir kanıtı sahip olmadığında, değişkenler arasındaki kovaryansı açıklayan faktörlerin doğası ve sayısını tespit etmede veriyi keşfetmek için kullanılır ve (Stevens 1996 akt Doğan ve Oğuz 2010). Açımlayıcı faktör analizine ilişkin varsayımlar aşağıda verilmiştir:



1. Faktör Analizi tüm değişkenlerin ve bu değişkenlerin tüm doğrusal birleşimlerinin normal dağıldığını varsayar. Değişkenlerin tüm doğrusal birleşimlerinin normalliği test edilmese de tek değişkenlere ilişkin normallik, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile değerlendirilebilir.
2. Çok değişkenli normallik varsayımı, değişken çiftlerinin arasındaki ilişkinin doğrusal olduğuna da işaret ettiğinden dolayı ilişkinin doğrusal olması gerekir.
3. Verilerin en az aralıklı ölçekte ölçülmüş olması gerekir.
4. Değişkenlerin birbirleri ile çok düşük ya da çok yüksek değil de belirli bir düzeyde ilişkili (0,25 - 0,90) olması gerekir.
5. Ortak faktörler birbirleri ile ve artık faktörlerle ilişkisizdir (Büyüköztürk 2010; Doğan ve Oğuz 2010).

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kuramsal bir temele dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Klasik faktör analizinde ortaya çıkan faktörlerin gözlenemeyen ancak teorik dünyada var olduğu düşünülen gizil yapılar oldukları varsayımı bulunmaktadır. Bu tür analizlerde değişkenler arası korelasyon ya da kovaryans matrisinden yararlanarak, söz konusu değişkenlerin birbirinden bağımsız kaç grup altında toplanabilecekleri doğrulayıcı faktör analizi ile sağlanmış olmaktadır (Child 1957 akt; Şimşek 2007).

DFA'da sınanan modelin yeterliğinin belirlenmesi için çok sayıda uyum kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri 2010). Bu çalışmada yapılan DFA için çoklu uyum indeksleri kullanılmış ve Ki-kare uyum testi (Chi-Square Goodness), İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Fazlalık Uyum İndeksi (Incremental Fit Index, IFI), Ortalama Hataların Karekökü (RootMeanSquareResiduals, RMR), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (Adjustment Goodness Of Fit Index-AGFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RootMeanSquareError of Approximation, RMSEA) ve Standardize Edilmiş Kök Ortalama Kare Artık (Standardized Root Mean Square Residual-SRMR) uyum indeksleri incelenmiştir. Bu uyum indekslerinde genelde olduğu gibi GFI, CFI, ve IFI  $>.90$ , RMSEA ve SRMR  $<.05$  ölçüt olarak alınmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri 2010).

Kuramsal bir temele dayanarak hazırlanan “İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği” ölçeği 3 alt bölümden oluşmaktadır. Her bir alt bölüm kendi içinde sınıftaki örgütsel düzeyler olan birey ve çalışma grubu, Örgütsel Boyutlar olan amacı gerçekleştirme, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, uyum ve entegrasyon boyutlarını içerecek şekilde düzenlenmiştir. Örgütsel düzeylerden “ birey” düzeyi öğretmen olarak birey ve öğrenci olarak birey düzeyi olarak ele alınmıştır. Böylece ölçekte birey olarak öğretmen, birey olarak öğrenci ve çalışma gruplarını içeren toplam 95 madde yer almıştır. Ölçeğin her bir alt bölümü için dört boyuta sahip olması gerektiği belirlenmiştir. Bu boyutlar, amacı gerçekleştirme, uyum, değer sisteminin korunması ve yaşatılması ve entegrasyon olarak isimlendirilmiştir. Cronbach Alpha “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümü için .92, “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...”adlı bölüm için .90, “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının...”adlı bölüm için .72 ve anketin tümü için ise .95 olarak hesaplanmıştır. Bu dört boyut, ölçekte yer alan 50 maddelik ilk bölüm, 30 maddelik ikinci bölüm ve 15 maddelik üçüncü bölüm için kendi içinde değerlendirilmiş, bölümlerin her biri ayrı ayrı AFA ve DFA’nde sınanmıştır.

#### **2.3.1.1.1. Bölüm I “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...”**

Bölüm içi faktör yapısına karar verebilmek için Faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde özellikle madde yüklerine ve birden fazla faktöre yüklenen madde olup olmadığına bakılmıştır. Birden fazla faktöre yüklenen maddeler ile faktör yükleri düşük olan maddelerin aynı maddeler olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarında elde edilen faktör yapıları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tabloda da görüleceği üzere 11, 19,13,35 ve 40. Maddeler faktör yükleri .30 un altında olduğu için çıkarılmıştır.

**Tablo 2.3. Bölüm I Faktör yükleri**

	Initial	Extraction
t1	,677	,663
t2	,712	,742
t3	,732	,712
t4	,680	,704
t5	,684	,621
t6	,698	,632
t7	,658	,557
t8	,657	,576
t9	,626	,543
t10	,614	,552
t11	,364	,219
t12	,639	,508
t13	,404	,340
t14	,636	,534
t15	,375	,337
t16	,642	,582
t17	,673	,572
t18	,729	,649
t19	,386	,299
t20	,705	,721
t21	,711	,638
t22	,655	,542
t23	,762	,669
t24	,750	,786
t25	,722	,694
t26	,694	,644
t27	,594	,549
t28	,712	,644
t29	,672	,607
t30	,742	,781
t31	,738	,668
t32	,742	,648
t33	,687	,631
t34	,541	,472
t35	,399	,206
t36	,677	,530
t37	,568	,454
t38	,779	,722
t39	,707	,627
t40	,295	,149
t41	,699	,653
t42	,631	,519
t43	,775	,763
t44	,644	,643
t45	,757	,784
t46	,704	,747
t47	,629	,524
t48	,727	,637
t49	,701	,659
t50	,705	,663

Çıkarılan maddelerden sonra bölümdeki madde sayısı 45 olarak ele alınmış, amacı gerçekleştirme, değer sisteminin korunması ve yaşatılması, uyum ve entegrasyon faktörlerini altında toplama maddeler belirlenmiştir. Öncelikli olarak amacı gerçekleştirme

faktörüne ait olması düşünülen maddeler ve bu faktöre ait Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri verilmiştir.

### **2.3.1.1.1. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin AFA ve DFA**

Bu bölümde “amacı gerçekleştirme” boyutuna ilişkin AFA ve DFA sınamaları verilmiştir. Öncelikle “amacı gerçekleştirme” boyutuna ilişkin hangi maddelerin bu boyut altında toplandığı tablolaştırılarak aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2.4. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Olduğu Kabul Edilen Maddeler**

<b>Amacı Gerçekleştirme</b>	
<b>Madde no</b>	<b>Madde</b>
1	Öğrencilerinizin akademik başarılarını artırma düzeyiniz
2	Ders zamanını iyi değerlendirme düzeyiniz
13	Mesleğinizle ilgili duyduğunuz endişe ve korku düzeyiniz
15	Kendi zamanınızı iyi kullanabilme düzeyiniz
17	Sınıf içi ihtiyaçları karşılamak üzere kaynak yaratma düzeyiniz
20	Ders sürecini etkili değerlendirebilme düzeyiniz
21	Öğrencilerin bireysel amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için onları teşvik etmedeki yeterlilik düzeyiniz
22	Aniden ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanmasında sahip olduğunuz kaynakları kullanabilme düzeyiniz
23	Öğrencilerinizin performanslarını değerlendirebilme düzeyiniz
24	Sınıf içi bütçe oluşturabilme düzeyiniz
28	Dersin hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak stratejileri belirleyebilme düzeyiniz
29	Öğretim materyallerin temin edebilme düzeyiniz
30	Farklı etkinlikler geliştirebilme düzeyiniz
34	Öğrenme-öğretme süreçlerini uygulamadaki yeterlilik düzeyiniz
36	Ders sonunda etkinlikleri değerlendirebilme düzeyiniz
44	Sınıfta başarılı olmak için ne yapılması gerektiği konusundaki farkındalık düzeyiniz
45	Öğrencilere öğrenme deneyimleri kazandırabilme düzeyiniz

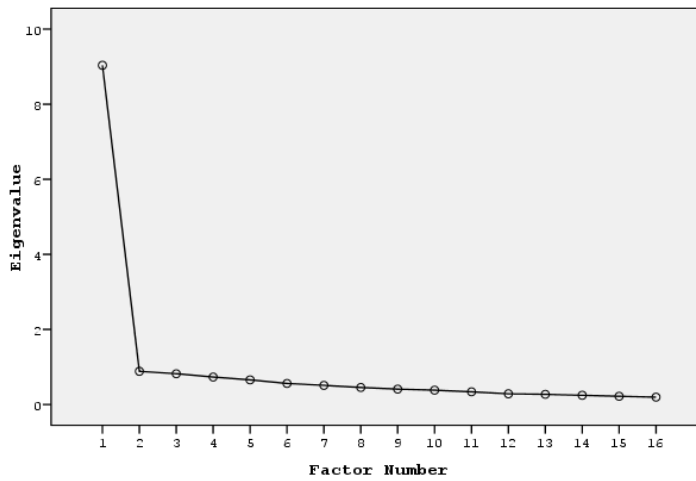
Açıklayıcı faktör analizinin ilk aşamasında 1,2,13,15,17,20,21,22,23,24, 28,29,30,34,36,44 ve 45 nolu maddeler faktör analizine sokulmuştur.

KMO=.94 bulunmuştur. Bu değer ,50'den büyük olduğu için veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca Barlett testinin de (Sig.000) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu değer değişkenler arasında yüksek korelasyonların mevcut olduğunu ve veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu belirtmektedir. Faktör analizi sonrasında elde edilen Igen değerleri ile paralel analiz sonrasında elde edilen Igen değerleri karşılaştırılmış bu değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 2.5. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Gerçek Igen değerleri	Simülasyon Igen değerleri
9,525	1,545
1,084	1,488
,912	1,434
,820	1,323
,741	1,241
,641	1,209
,568	1,083

Açımlayıcı faktör analizinde, paralel analiz sonucu elde edilen simülasyon değerinin, gerçek faktör analizinde elde edilen Igen değerlerinden küçük olması gerekmektedir. Tablo 5’de görüldüğü üzere bu kuralı karşılayan tek faktör bulunmaktadır (9,037>1,526). Faktör analizi sonucu elde edilen screeplot bunu destekler niteliktedir.

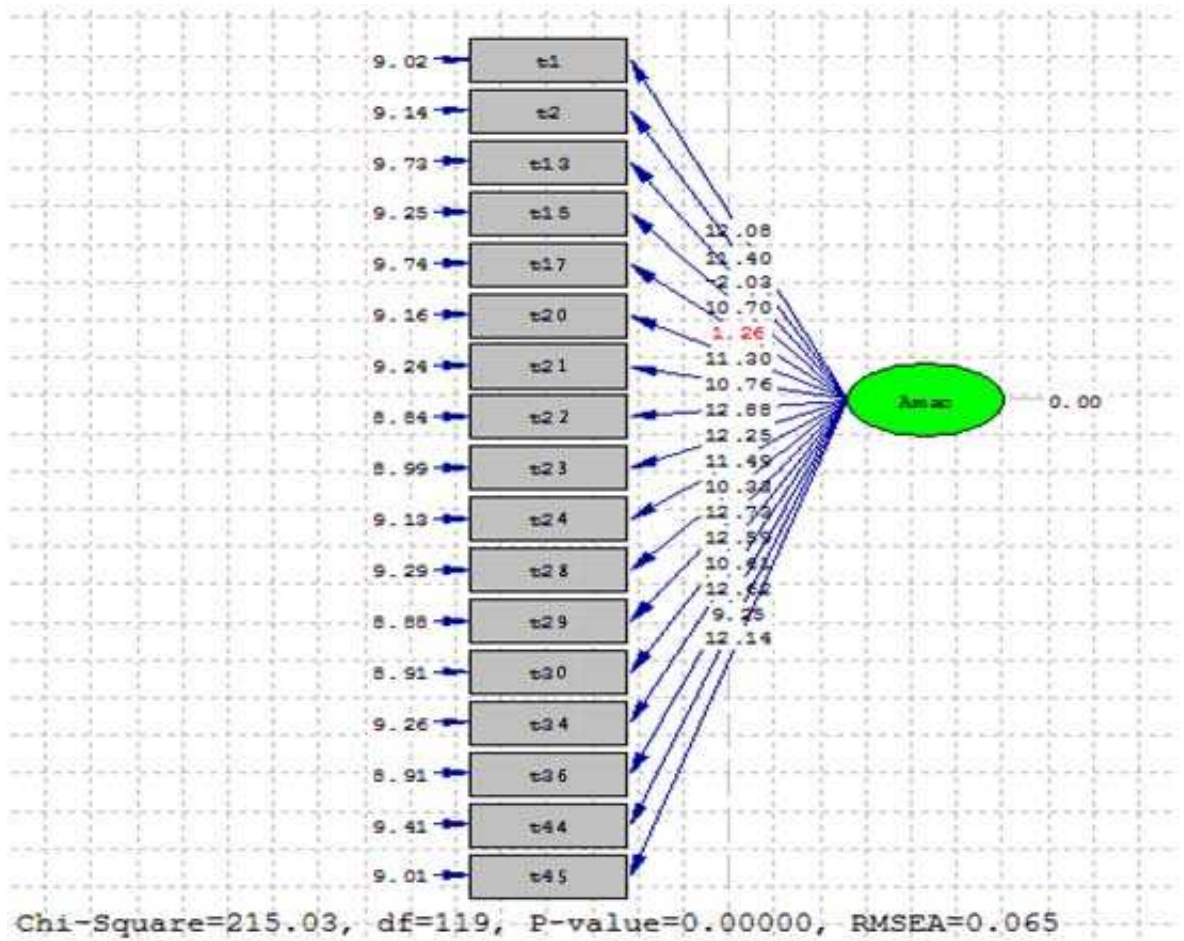


Alan yazın taramasında “Amaç gerçekleştirme” “örgütsel boyutu, sistemi tanımlar ve istenilen amaca ulaşmak için kaynakları harekete geçirir” olarak tanımlanmıştır. Bu

boyutun en önemli göstergelerinin başarı, verimlilik, kaynak edinimi, etkenlik ve kalite olduğu ifade edilmiştir (Karslı 2004; 18). Dolayısıyla 1,2,13,15,17,20,21,22,23,24, 28,29,30,34,36,44 ve 45 nolu maddelerin tek faktör altında toplanabilecekleri ve ilgili maddelerin DFA’de sınanabileceği görülmektedir.

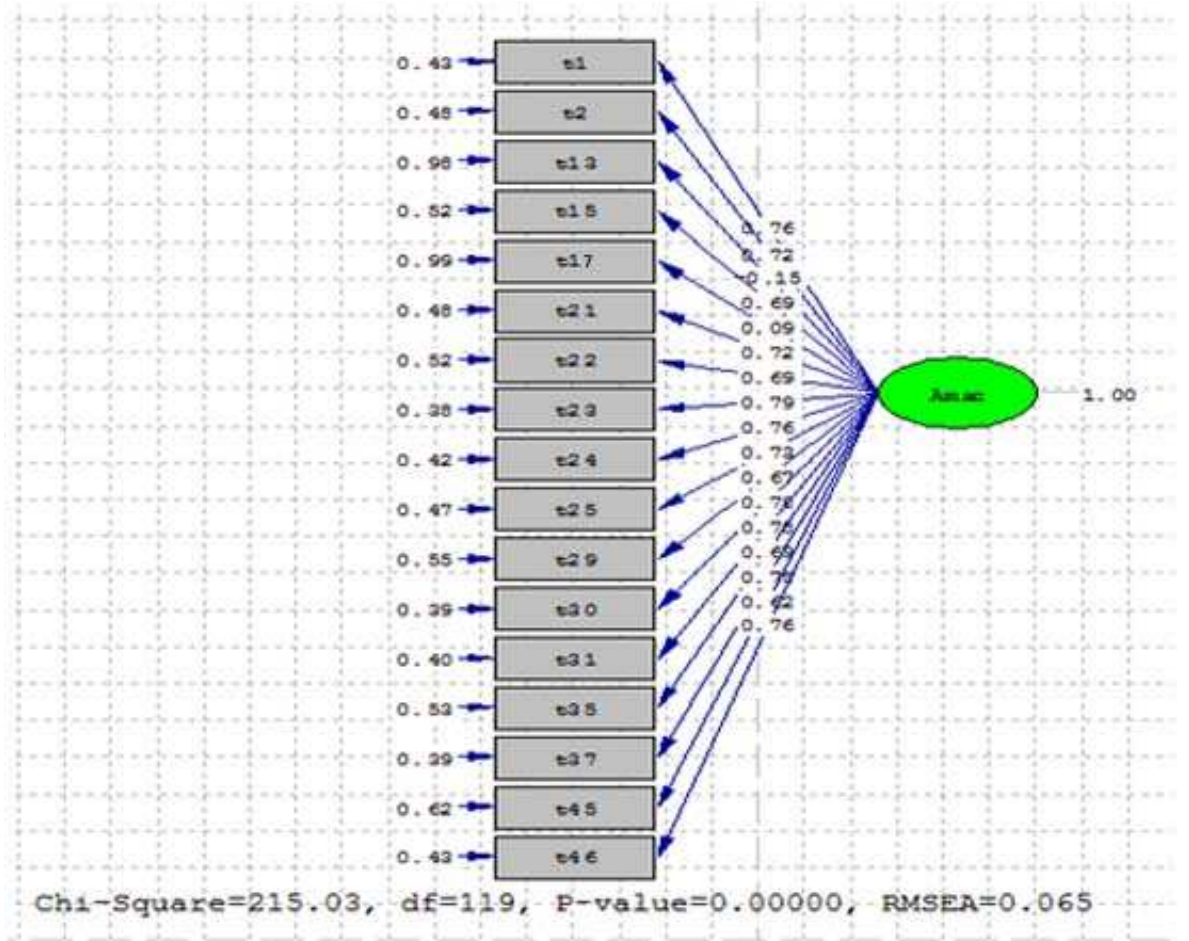
DFA sürecinde ilk yapılması gereken gözlenen değişkenlerin t değerlerinin manidarlık düzeyinin belirlenmesidir. Amacı gerçekleştirme faktörüne ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri şekil 1’de sunulmuştur.

**Şekil 1. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...”Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri**



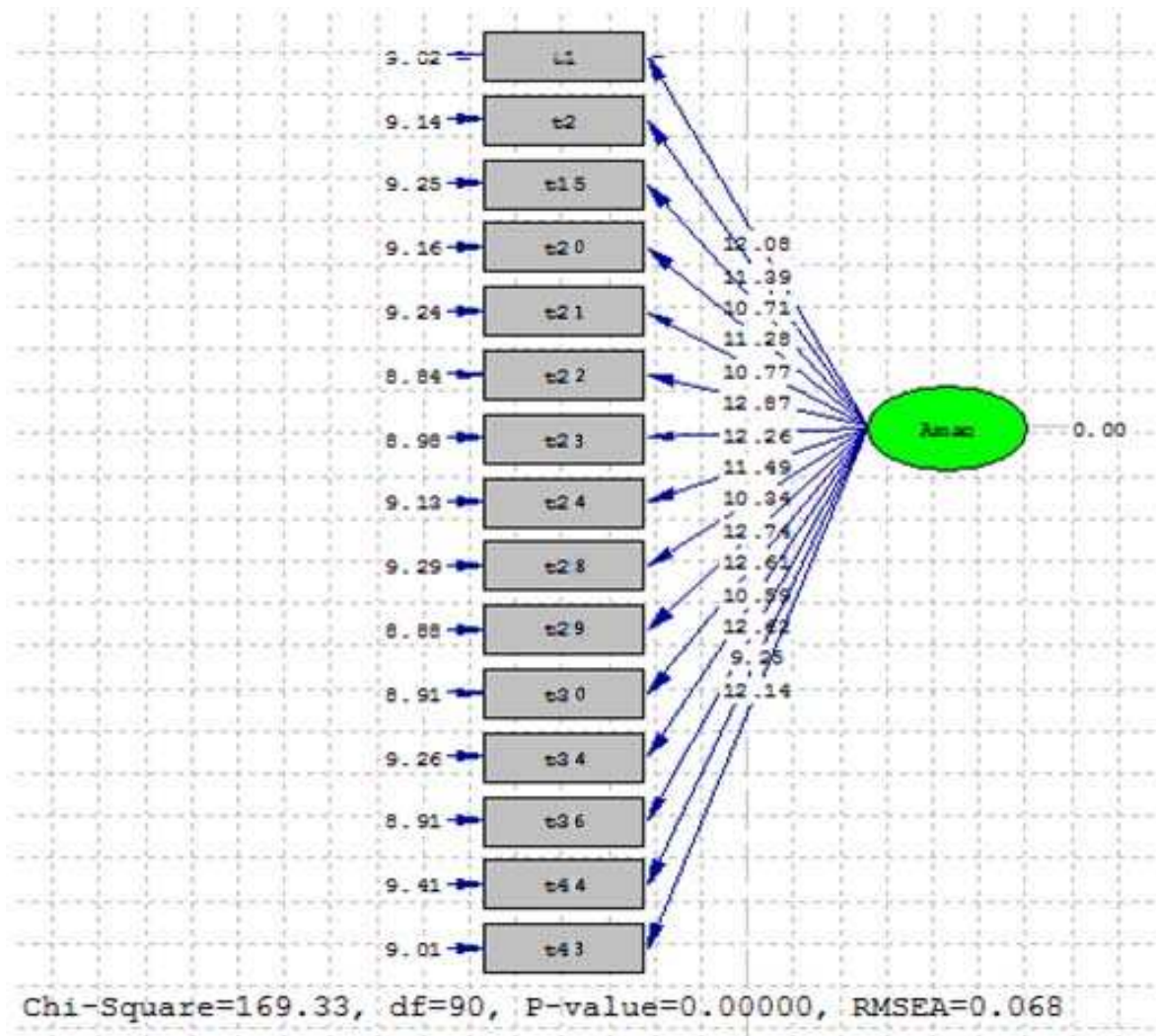
Şekil 1’de görüldüğü üzere, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. T değerleri 1.96’yı aştığı durumlarda .05 düzeyinde ve 2.56’yı aştığı durumlarda ise .01 düzeyinde manidar kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk 2010; 304). Bu çerçevede, şekil 1 incelendiğinde t17 maddesinin manidar t değeri vermediği, diğer tüm maddelerin .01 düzeyinde manidar t değeri verdiği görülmektedir. Bir diğer ayırım şartı hata varyanslarının incelenmesidir. Hata varyanslarına ilişkin şekil 2 aşağıda verilmiştir.

**Şekil 2. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Yol Şemasında Hata Varyanslarının İncelenmesi**



Şekil 2’de maddelerin hata varyansları incelendiğinde t17 ve t13’ün hata varyanslarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle söz konusu maddelerin analiz dışı bırakılmasına karar verilmiştir. İlgili maddelerin analiz dışı bırakılmasından sonra model bir kez daha çalıştırılmıştır. Yeni t değerleri şekil 3’de gösterilmiştir.

**Şekil 3. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri**



Şekil 3’de verilen manidarlık düzeyleri incelendiğinde yeni analizde tüm maddelerin .01 düzeyinde manidar t değeri verdiği görülmektedir. Hata varyanslarının incelenmesi ve manidarlık düzeylerinin incelenmesinden sonra İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” bölümü için belirlenen “amacı gerçekleştirme” boyutuna ilişkin uyum endeksleri ele alınmıştır.



**Tablo 2.6. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Uyum Değerleri**

$X^2=169,33$
Sd=90
RootMeanSquareError of Approximation (RMSEA)=0.068
Normed Fit Index (NFI)=0,90
Non-Normed Fit Index (NNFI)= 0,94
ParsimonyNormed Fit Index (PNFI)= 0,77
Comparative Fit Index (CFI)= 0,95
Incremental Fit Index (IFI)= 0,95
Relative Fit Index (RFI)= 0,89
Critical N (CN)=134,00
RootMeanSquareResidual (RMR)= 0,026
Standardized RMR= 0,0439
Goodness of Fit Index (GFI)= 0,89
AdjustedGoodness of Fit Index (AGFI)= 0,86
ParsimonyGoodness of Fit Index (PGFI)=0,67

Tablo 6’da görüldüğü gibi  $X^2=169,33$  ve  $sd= 90$ ;  $X^2/sd$  oranı ise 1,88 olarak ele alınmıştır.  $X^2/sd$  oranının 3’ün altında olması DFA uyum endekslerinde mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. Bu çerçevede amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin  $X^2/sd$  oranının mükemmel uyum değeri verdiği görülmektedir. Uyum endekslerinin incelenmesine devam edildiğinde, RMSEA= 0.068’nin (RMSEA= 0.068>0,05) olması iyi uyum olarak değerlendirilmiştir. Uyum endekslerinden GFI’nin .89 ve AGFI’nin .86 olduğu görülmektedir. Her iki değer bu faktör için orta bir uyuma işaret etmektedir. Standardize edilmiş RMR’ın uyum indeksinin, 026 olduğu görülmektedir. RMR ve SRMR’ın ,05’in altında olması mükemmel bir uyumu, .08’in altında olması iyi uyuma, .10’un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir. Buna göre amacı gerçekleştirme boyutu için

elde edilmiş SRMR değerinin mükemmel bir uyuma karşılık geldiği görülmektedir. NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde, NNFI'nın .90 ve CFI'nın .95 olduğu görülmektedir. NNFI ve CFI indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması iyi uyuma denk gelmektedir. Bu durumda NNFI'nın iyi bir uyuma ve CFI'nın mükemmel bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, "İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği" Ölçeğinin "Sınıfınızın bir üyesi olarak..." bölümü için belirlenen "amacı gerçekleştirme" boyutunun 15 maddeden oluşan bir faktörlü yapısının ölçme modeli olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

#### **2.3.1.1.1.2. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin "Sınıfınızın bir üyesi olarak..." Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin AFA ve DFA**

Bu bölümde "entegrasyon" boyutuna ilişkin AFA ve DFA sınamaları verilmiştir. Öncelikle "entegrasyon" boyutuna ilişkin hangi maddelerin bu boyut altında toplandığı tablolaştırılarak tablo 7'de verilmiştir.

#### **Tablo 2.7. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin "Sınıfınızın bir üyesi olarak..." Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Faktörüne İlişkin Olduğu Kabul Edilen Maddeler**

<b>Entegrasyon</b>	
<b>Madde no</b>	<b>Madde</b>
7	Sınıfınıza ait bir kültürü oluşturabilme düzeyiniz
8	Sınıf kültürünü ne derece benimsediniz?
16	Öğrencilerinizle oluşabilecek problemleri çözmedeki yeterlilik düzeyiniz
31	Öğrencilerinizin okul dışı davranışlarını gözlemleyebilme düzeyiniz
35	Öğrenciler arasındaki ilişkileri dengelemedeki yeterlilik düzeyiniz
38	Öğrencilerle iletişimde bulunma sıklığınız
39	Diğer öğretmenlerle işbirliğinde bulunma düzeyiniz
43	Olumlu sınıf iklimi yaratabilme düzeyiniz
14	Değişme ve gelişmelere karşı açık olma düzeyiniz
42	Kendinizi geliştirebilmek adına yakaladığınız fırsatları kullanabilme düzeyiniz

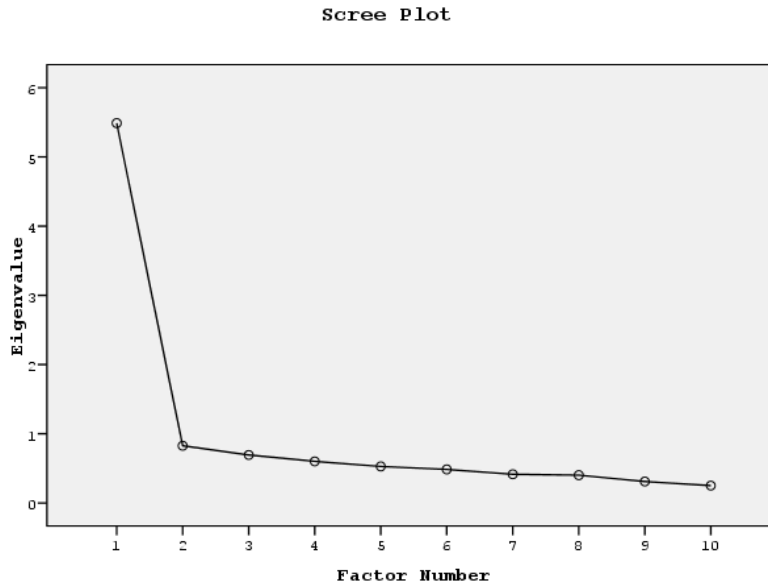
Açımlayıcı faktör analizinin ilk aşamasında 7,8,16,31,35,38,39,43,14 ve 42 nolu maddeler faktör analizine sokulmuştur.

KMO and Bartlett's Test sonuçlarında KMO=.91 bulunmuştur. Bu değer ,50'den büyük olduğu için veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca Barlett testinin de (Sig.000) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu değer değişkenler arasında yüksek korelasyonların mevcut olduğunu ve veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu belirtmektedir. Faktör analizi sonrasında elde edilen Igen değerleri ile paralel analiz sonrasında elde edilen Igen değerleri karşılaştırılmış bu değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 2. 8. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Gerçek Igen değerleri	Simülasyon Igen değerleri
5,489	1,438
,827	1,338
,694	1,217

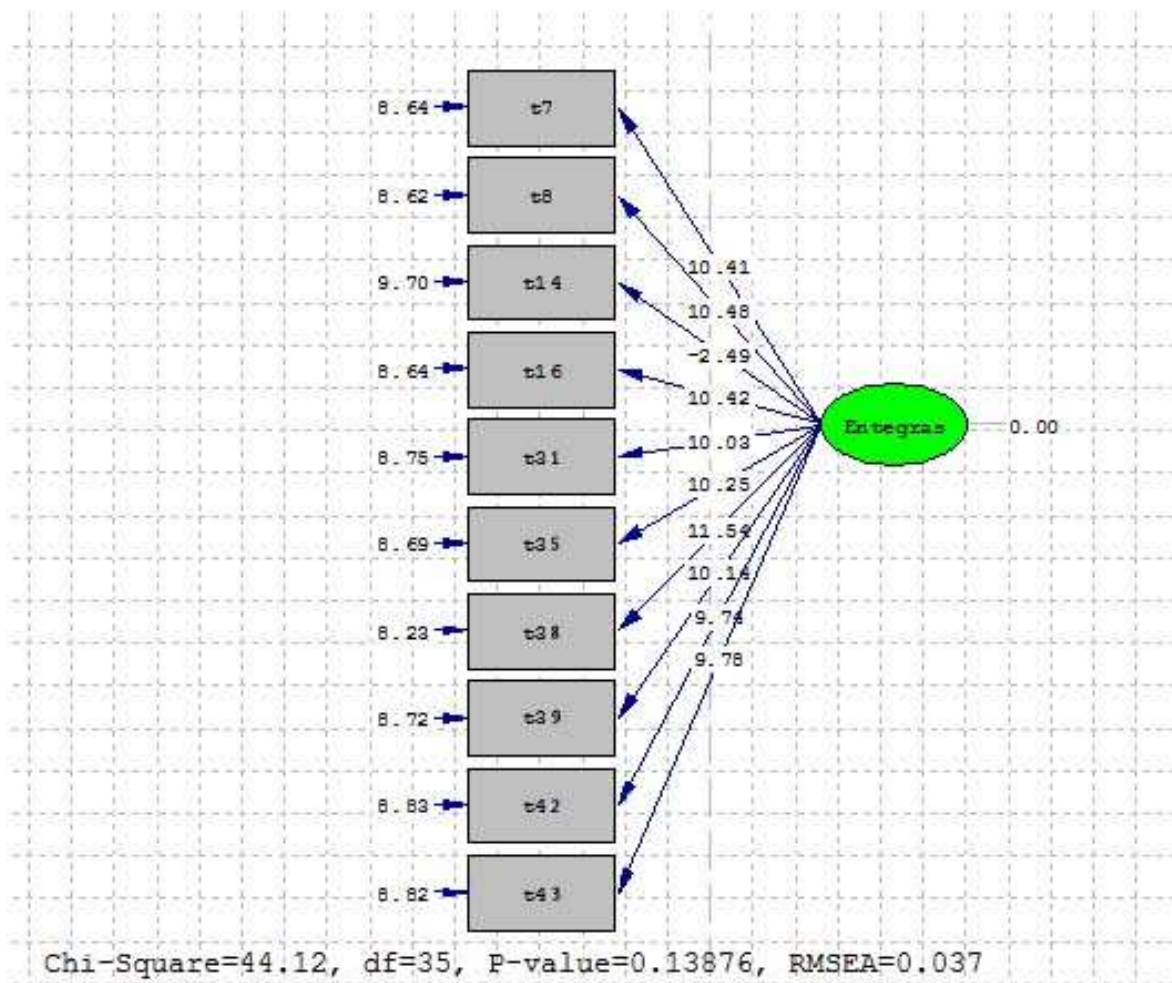
Açımlayıcı faktör analizinde, paralel analiz sonucu elde edilen simülasyon değerinin, değerinin gerçek faktör analizinde elde edilen Igen değerlerinden küçük olması gerekmektedir. Tablo 8'de görüldüğü üzere bu kuralı karşılayan tek faktör bulunmaktadır (5,489>1,438). Faktör analizi sonucu elde edilen screeplot bunu destekler niteliktedir.



Alan yazın taramasında “Entegrasyon” örgütsel boyutu, “sosyal dayanışmayı ifade eder, sistemin öğeleri arasında dayanışma kurmasıyla ilgilenir” olarak tanımlanmıştır. Bu

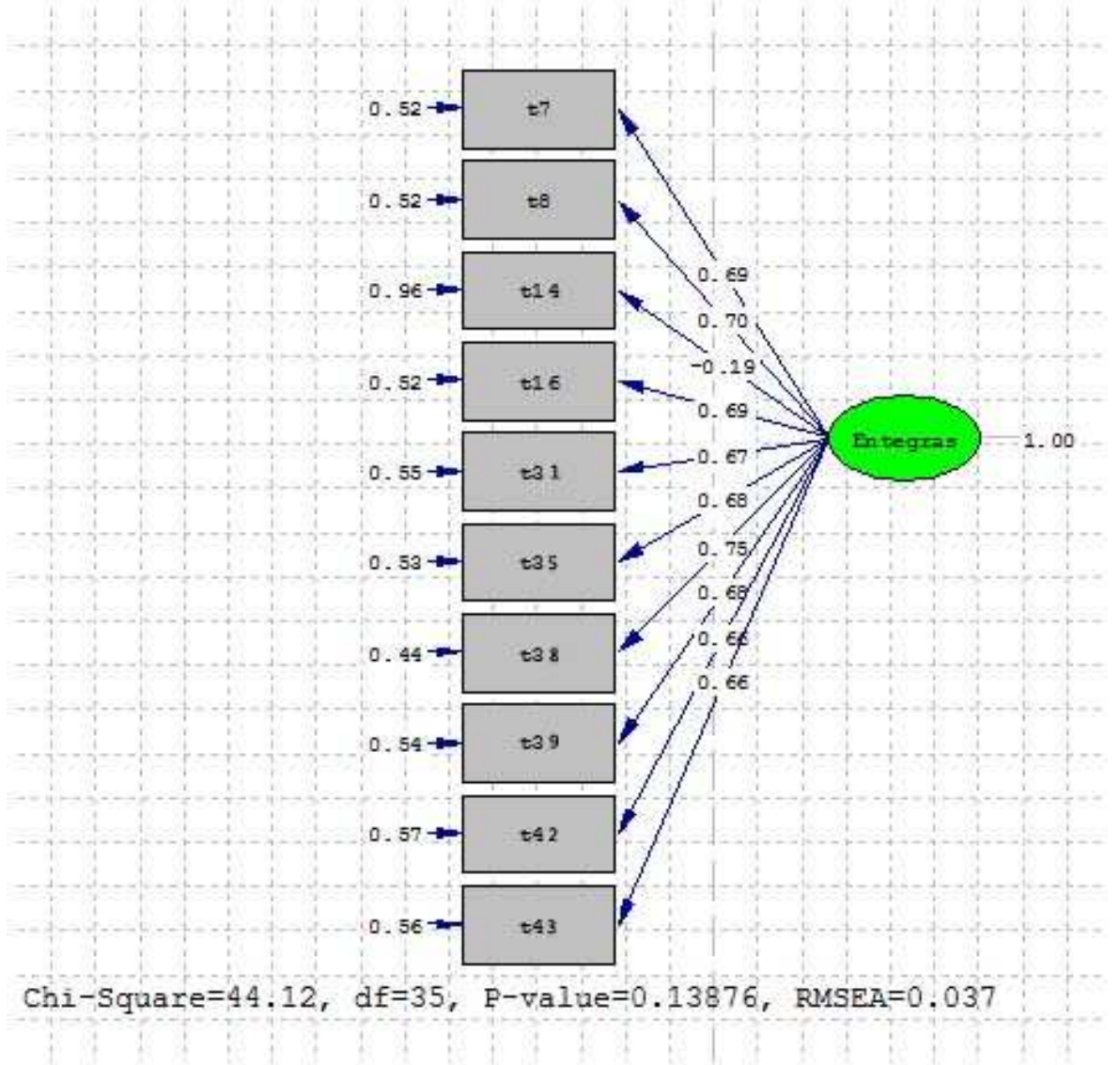
boyutun en önemli göstergelerinin doyum, devamsızlık, iletişim, işten ayrılma, iklim ve çatışma olduğu ifade edilmiştir (Karslı 2004; 18). Dolayısıyla 7,8,16,31,35,38,39,43,14 ve 42 nolu maddelerin tek faktör altında toplanabilecekleri ve ilgili maddelerin DFA’de sınanabileceği görülmektedir. Entegrasyon boyutuna ilişkin Gizil değişkenlerin Gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri şekil 4’de sunulmuştur.

**Şekil 4. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri**



Şekil 4’de görüldüğü üzere, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. Şekil 4 incelendiğinde t14’ün .05 düzeyinde diğer maddelerin ise .01 düzeyinde manidar t değeri verdiği görülmektedir. Yapılan hata varyansları incelemesinde maddelerin yüksek hata varyanslarına sahip olmadığı görülmüştür. Hata varyanslarına ilişkin şekil 5 aşağıda verilmiştir.

**Şekil 5. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutunun Yol Şemasında Hata Varyanslarının İncelenmesi**



Hata varyanslarının incelenmesi ve manidarlık düzeylerinin incelenmesinden sonra İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” bölümü için belirlenen “entegrasyon” boyutuna ilişkin uyum indeksleri tablo 9’da ele alınmıştır.

**Tablo 2.9. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Uyum İndeksleri**

$X^2=44,12$
$Sd=35$
RootMeanSquareError of Approximation (RMSEA)=0.037
Normed Fit Index (NFI)= 0,94
Non-Normed Fit Index (NNFI)= 0,98
ParsimonyNormed Fit Index (PNFI)= 0,73
Comparative Fit Index (CFI)= 0,98
Incremental Fit Index (IFI)= 0,98
Relative Fit Index (RFI)= 0,92
Critical N (CN)= 232,42
RootMeanSquareResidual (RMR)= 0,029
Standardized RMR= 0,037
Goodness of Fit Index (GFI)= 0,96
AdjustedGoodness of Fit Index (AGFI)= 0,93
ParsimonyGoodness of Fit Index (PGFI)=0,61

Tabloda 9’da görüldüğü gibi  $X^2=44,12$  ve  $sd= 35$ ;  $X^2/sd$  oranı ise 1,26 olarak ele alınmıştır.  $X^2/sd$  oranının 3’ün altında olması DFA uyum endekslerinde mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. Bu çerçevede entegrasyon boyutuna ilişkin  $X^2/sd$  oranının mükemmel uyum değeri verdiği görülmektedir. Uyum endekslerinin incelenmesine devam edildiğinde, RMSEA= 0.037’nin (RMSEA= 0.037<0,05) olması mükemmel uyum olarak değerlendirilmiştir. Uyum endekslerinden GFI’nin .96 ve AGFI’nin . 93 olduğu görülmektedir. Her iki değer bu faktör için mükemmel bir uyuma işaret etmektedir. Standardize edilmiş RMR’ın uyum indeksinin, .029 olduğu görülmektedir. RMR ve SRMR’ın ,05’in altında olması mükemmel bir uyumu, .08’in altında olması iyi uyuma, .10’un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir. Buna göre amacı gerçekleştirme boyutu için elde edilmiş SRMR değerinin mükemmel bir uyuma karşılık

geldiği görülmektedir. NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde, NNFI'nın .98 ve CFI'nın .98 olduğu görülmektedir. NNFI ve CFI indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması iyi uyuma denk gelmektedir. Bu durumda NNFI'nın ve CFI'nın mükemmel bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, "İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği" Ölçeğinin "Sınıfınızın bir üyesi olarak..." bölümü için belirlenen "entegrasyon" boyutunun 10 maddeden oluşan bir faktörlü yapısının ölçme modeli olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

### **2.3.1.1.1.3. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin "Sınıfınızın bir üyesi olarak..." Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin AFA ve DFA**

Bu bölümde "değer faktörünün korunması ve yaşatılması" boyutuna ilişkin AFA ve DFA sınamaları verilmiştir. Öncelikle "değer faktörünün korunması ve yaşatılması" boyutuna ilişkin hangi maddelerin bu boyut altında toplandığı tablolaştırılarak tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 2.10. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin "Sınıfınızın bir üyesi olarak..." Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Olduğu Kabul Edilen Maddeler**

<b>Değer</b>	
<b>Madde no</b>	<b>Madde</b>
5	Söz ve davranışları kontrol edebilme düzeyiniz
6	Öğrenmede öğrencilerinizin motivasyonunu arttırabilme düzeyiniz
9	Okul kuralları, sınıf kuraları, veliler ve okul yöneticilerin istekleri dikkate alındığında kendi kişiliğinizi koruyabilme düzeyiniz
10	Diğer öğretmenler tarafından benimsenme düzeyiniz
11	Sınıf içi etkinliklerdeki aktiflik düzeyiniz
18	Bir şeylerden yakınma düzeyiniz
19	Öğrencilerin ilgisini üretken işlere çekebilme düzeyiniz
25	Öğrencilerinize yeterli sorumluluk verebilme düzeyiniz
32	Öğrencileriniz tarafından güvenilir bulunma düzeyiniz
40	Yeteneklerinizin farkında olma düzeyiniz
41	Eksiklerinizin farkında olma düzeyiniz

Belirlenen maddeler AFA ile doğrulanmıştır. KMO and Bartlett's Test sonuçlarında KMO=.90 bulunmuştur. Bu değer ,50'den büyük olduğu için veri setinin faktör analizi için

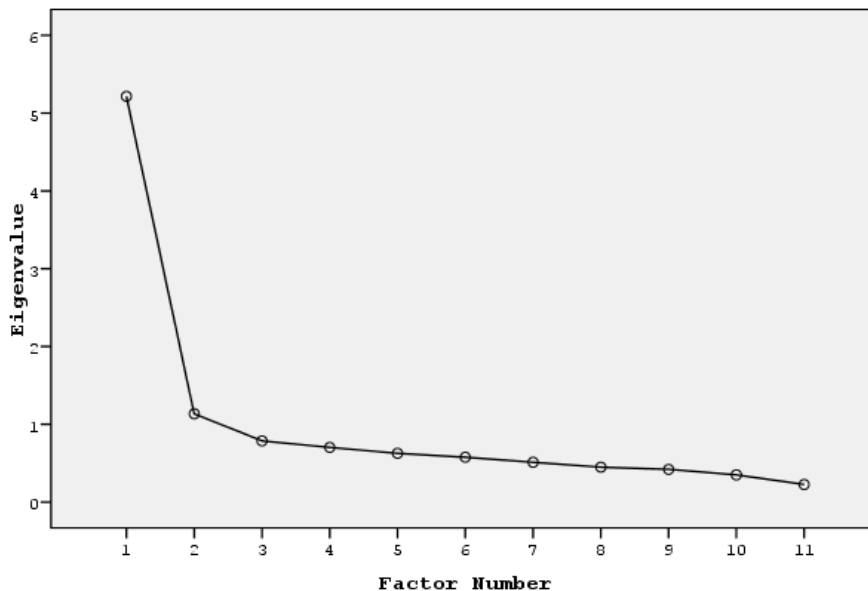
uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca Barlett testinin de (Sig.000) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu değer değişkenler arasında yüksek korelasyonların mevcut olduğunu ve veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu belirtmektedir. Faktör analizi sonrasında elde edilen Igen değerleri ile paralel analiz sonrasında elde edilen Igen değerleri karşılaştırılmış bu değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 2.11. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Gerçek Igen değerleri	Simülasyon Igen değerleri
5,216	1,430
1,135	1,224
,787	1,192

Açımlayıcı faktör analizinde, paralel analiz sonucu elde edilen simülasyon değerinin, değerinin gerçek faktör analizinde elde edilen Igen değerlerinden küçük olması gerekmektedir. Tablo 11’de görüldüğü üzere bu kuralı karşılayan tek faktör bulunmaktadır (5,216>1,430). Faktör analizi sonucu elde edilen screeplot bunu destekler niteliktedir.

**Scree Plot**

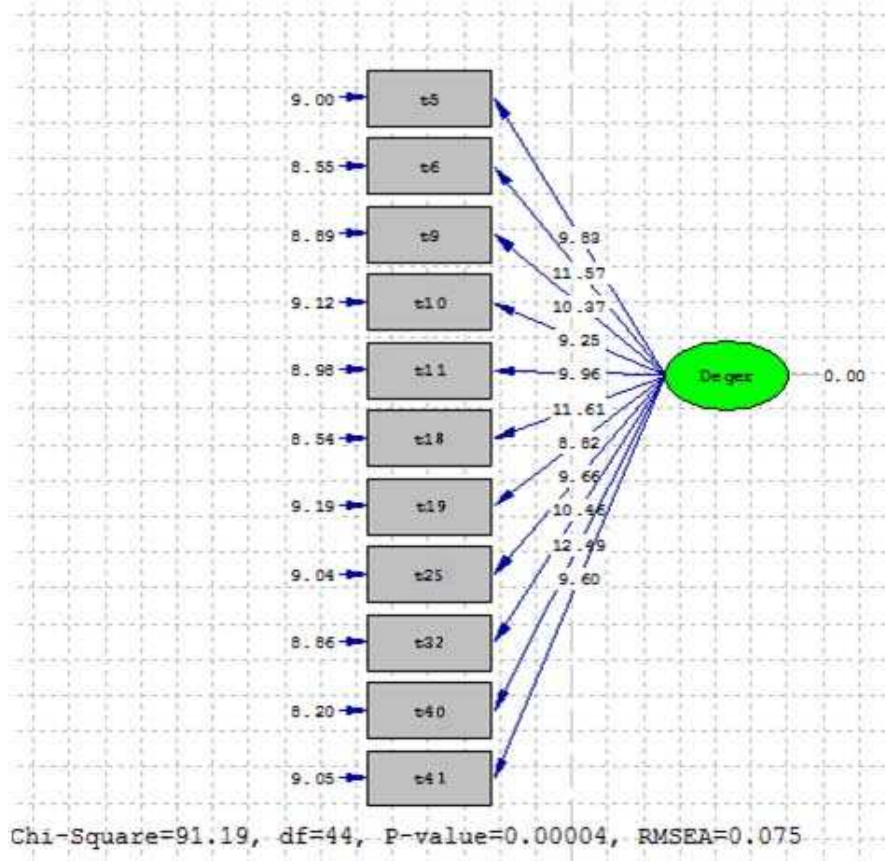


Alan yazın taramasında “değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi” örgütsel boyutu, “güdüleme ve değerler yaratmayı hedefler. Kimlik, ait olma duygusu, bireysel



çalışma motivasyonunu ele alır”. Bu boyutun en önemli göstergelerinin sınıfa bağlılık, rol-norm ve merkezi yaşam ilgisi olduğu ifade edilmiştir (Karslı 2004; 18). Dolayısıyla 5,6,9,10,11,18,19,25,32,40 ve 41 nolu maddelerin tek boyut altında toplanabilecekleri ve ilgili maddelerin DFA’de sınanabileceği görülmektedir. Değer boyutuna ilişkin Gizil değişkenlerin Gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri şekil 6’da sunulmuştur.

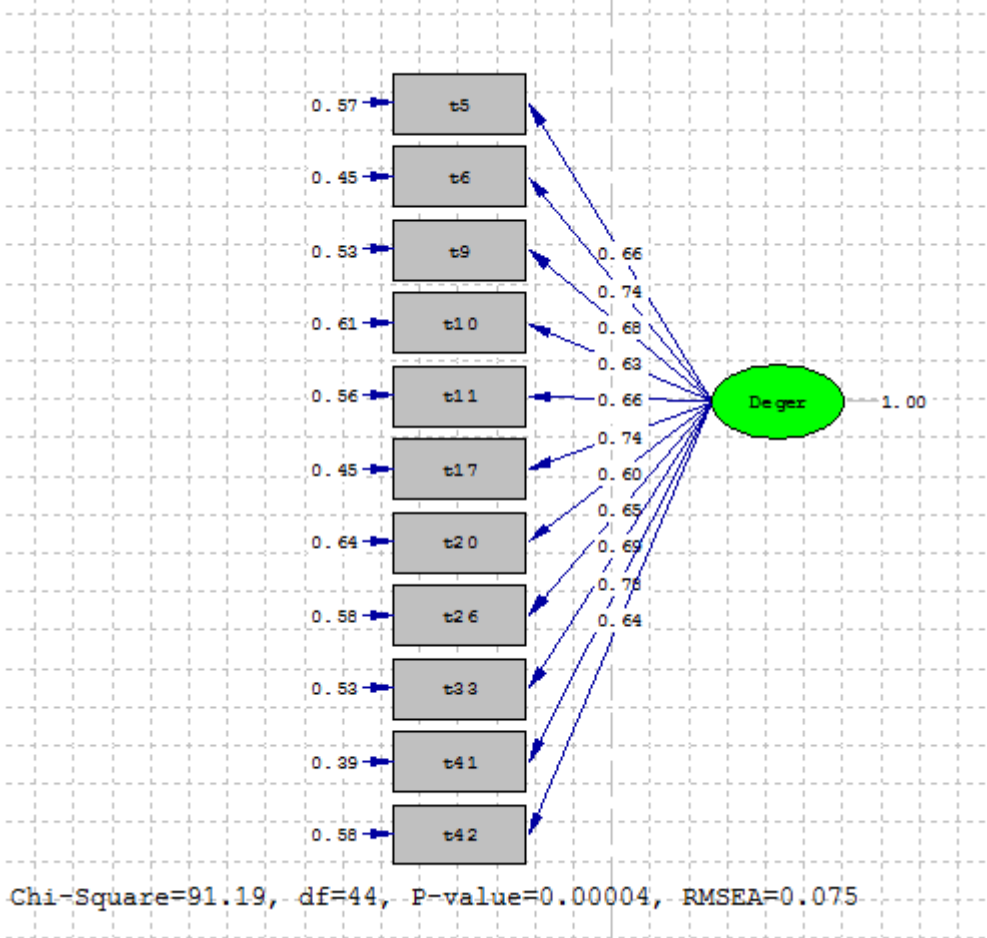
**Şekil 6. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri**



Şekil 6’da görüldüğü üzere, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. Şekil 6 incelendiğinde tüm maddelerin .01 düzeyinde manidar t değeri verdiği görülmektedir. Yapılan hata

varyansları incelemesinde maddelerin yüksek hata varyanslarına sahip olmadığı görülmüştür. Hata varyanslarına ilişkin şekil 7 aşağıda verilmiştir.

**Şekil 7. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutunun Yol Şemasında Hata Varyanslarının İncelenmesi**



Şekil 7’de ilköğretimde sınıf yönetiminin etkililiği ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” bölümü için belirlenen değer sisteminin korunması ve yaşatılması boyutunun yol şemasında hata varyansları incelenmiştir. Hata varyanslarının incelenmesi ve manidarlık düzeylerinin incelenmesinden sonra İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” bölümü için belirlenen “değer” boyutuna ilişkin uyum endeksleri ele alınmış, bu değerler Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.12. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Uyum İndeksleri**

$X^2=91,19$
Sd=44
RootMeanSquareError of Approximation (RMSEA)=0.075
Normed Fit Index (NFI)= 0,90
Non-Normed Fit Index (NNFI)= 0,93
ParsimonyNormed Fit Index (PNFI)= 0,72
Comparative Fit Index (CFI)= 0,94
Incremental Fit Index (IFI)= 0,94
Relative Fit Index (RFI)= 0,89
Critical N (CN)= 136,50
RootMeanSquareResidual (RMR)= 0,033
Standardized RMR= 0,046
Goodness of Fit Index (GFI)= 0,92
AdjustedGoodness of Fit Index (AGFI)= 0,88
ParsimonyGoodness of Fit Index (PGFI)=0,61

Tabloda 12’de de görüldüğü gibi  $X^2=91,19$  ve  $sd= 44$ ;  $X^2/sd$  oranı ise 2,07 olarak ele alınmıştır.  $X^2/sd$  oranının 3’ün altında olması DFA uyum endekslerinde mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. Bu çerçevede entegrasyon boyutuna ilişkin  $X^2/sd$  oranının mükemmel uyum değeri verdiği görülmektedir. Uyum endekslerinin incelenmesine devam edildiğinde, RMSEA= 0.075’nin (RMSEA= 0.075>0,05) olması iyi uyum olarak değerlendirilmiştir. Uyum endekslerinden GFI’nın .92 ve AGFI’nın .88 olduğu görülmektedir. GFI iyi bir uyuma, AGFI ise orta düzeyde bir uyumu göstermektedir. Standardize edilmiş RMR’ın uyum indeksinin, .033 olduğu görülmektedir. RMR ve SRMR’ın ,05’in altında olması mükemmel bir uyumu, .08’in altında olması iyi uyuma, .10’un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir. Buna göre amacı gerçekleştirme faktörü için elde edilmiş SRMR değerinin mükemmel bir uyuma karşılık

geldiği görülmektedir. NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde, NNFI'nın .93 ve CFI'nın .94 olduğu görülmektedir. NNFI ve CFI indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması iyi uyuma denk gelmektedir. Bu durumda NNFI'nın ve CFI'nın iyi bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, "İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği" Ölçeğinin "Sınıfınızın bir üyesi olarak..." bölümü için belirlenen "değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi" boyutunun 11 maddeden oluşan bir faktörlü yapısının ölçme modeli olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

#### **2.3.1.1.1.4. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin "Sınıfınızın bir üyesi olarak..." Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin AFA ve DFA**

Bu bölümde "uyum" boyutuna ilişkin AFA ve DFA sınamaları verilmiştir. Öncelikle "uyum" boyutuna ilişkin hangi maddelerin bu boyut altında toplandığı tablolaştırılarak tablo 13'de verilmiştir.

**Tablo 2.13. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin "Sınıfınızın bir üyesi olarak..." Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Olduğu Düşünülen Maddeler**

Uyum	
Madde no	Madde
3	Öğrencilerinizin gelişimini sağlama düzeyiniz
4	Öğrencilerinizin üzerinde sorumluluk geliştirebilme düzeyiniz
12	Derslerdeki moral düzeyiniz
26	Sınıfınızla ilgili kararları alırken üstünde düşünme düzeyiniz
27	Olumlu bir çalışma ortamı yaratabilme düzeyiniz
33	Sınıfınız adına alınmış kararları gerektiğinde değiştirebilme düzeyiniz
37	Etkinliklerde katılımcı olarak bulunma düzeyiniz

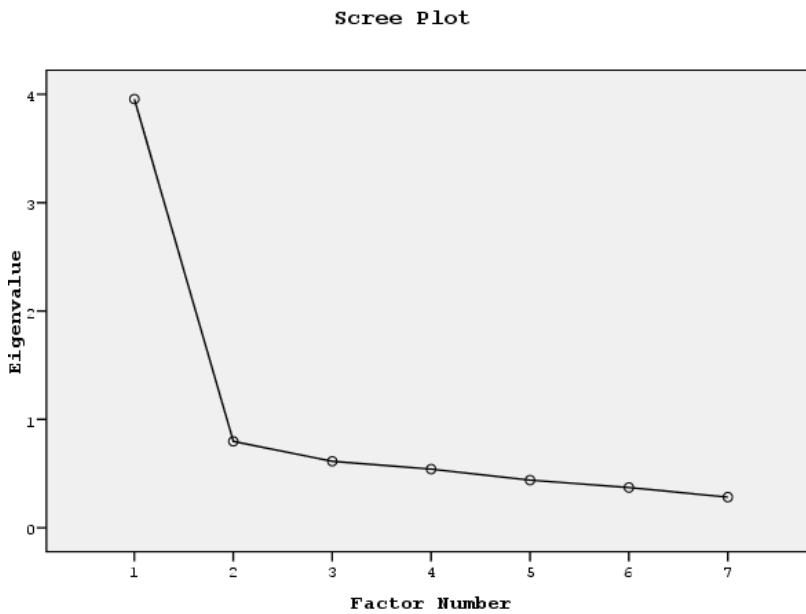
Belirlenen maddeler AFA ile doğrulanmıştır. KMO and Bartlett's Test sonuçlarında görüldüğü gibi KMO=.87 bulunmuştur. Bu değer ,50'den büyük olduğu için veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca Barlett testinin de (Sig.000) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu değer değişkenler arasında yüksek korelasyonların mevcut olduğunu ve veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu belirtmektedir. Faktör analizi

sonrasında elde edilen Igen değerleri ile paralel analiz sonrasında elde edilen Igen değerleri karşılaştırılmış bu değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 2.14. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Gerçek Igen değerleri	Simülasyon Igen değerleri
3,956	2,073
,797	1,210
,613	1,011

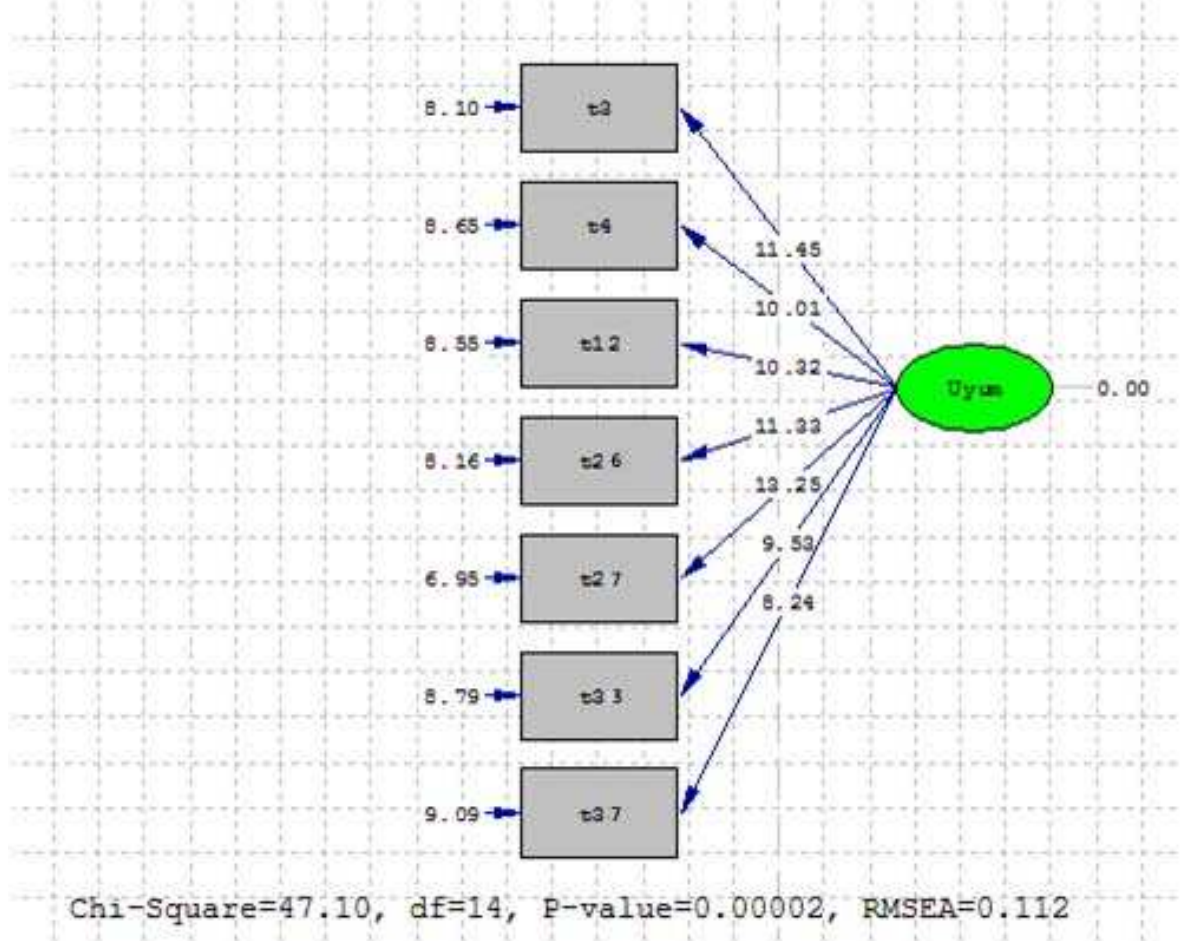
Açıklayıcı faktör analizinde, paralel analiz sonucu elde edilen simülasyon değerinin, değerinin gerçek faktör analizinde elde edilen Igen değerlerinden küçük olması gerekmektedir. Tablo 14’de görüldüğü üzere bu kuralı karşılayan tek faktör bulunmaktadır (3,956>2,073). Faktör analizi sonucu elde edilen screeplot bunu destekler niteliktedir.



Alan yazın taramasında “uyum” örgütsel boyutu, sistemin çevresini kontrol etme ihtiyacı ile ilgilidir. Yeni koşulları karşılayacak biçimde bireyin kendi iş ve çalışma programını değiştirmeyeyle sağlanır. Bu boyutun en önemli göstergelerinin büyüme, esneklik, gelişme, yenileşme, donanım kontrolü ve uyabilme olduğu ifade edilmiştir (Karşlı 2004; 18). Dolayısıyla 3,4,12,26,27,33 ve 37 nolu maddelerin tek boyut altında toplanabilecekleri ve ilgili maddelerin DFA’de sınanabileceği görülmektedir. Uyum

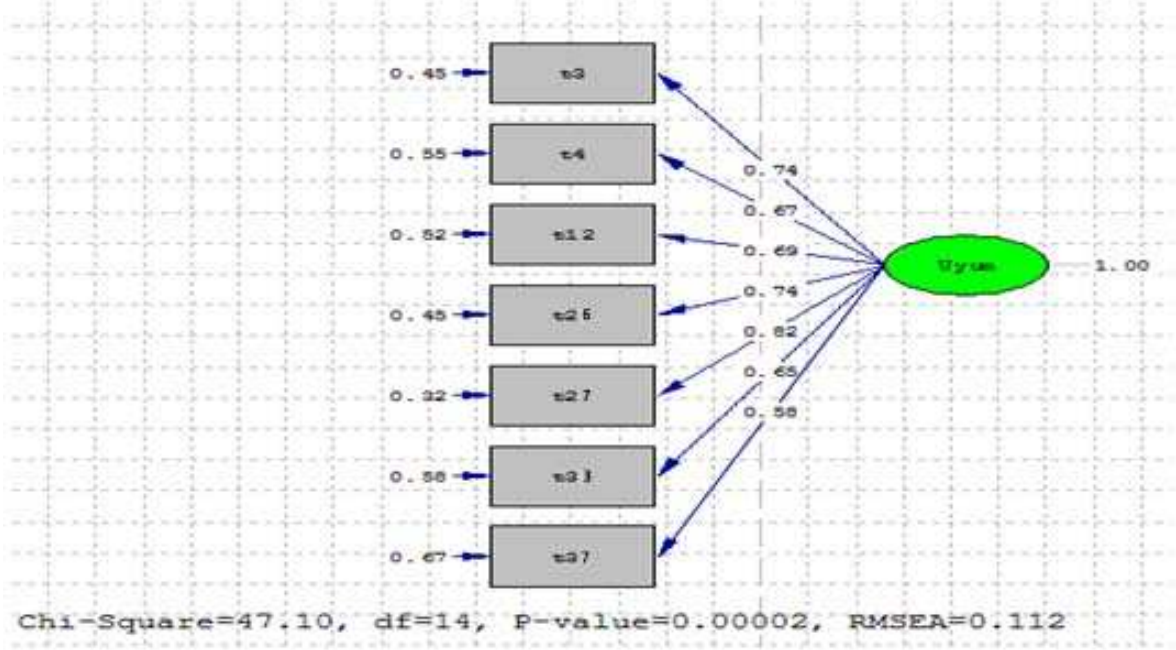
boyutuna ilişkin Gizil değişkenlerin Gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri şekil 8’de sunulmuştur.

**Şekil 8. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranları**



Şekil 8’de görüldüğü üzere, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. Şekil 8 incelendiğinde tüm maddelerin .01 düzeyinde manidar t değeri verdiği görülmektedir. Yapılan hata varyansları incelemesinde maddelerin yüksek hata varyanslarına sahip olmadığı görülmüştür. Hata varyanslarına ilişkin şekil 9 aşağıda verilmiştir.

**Şekil 9. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Hata Varyanslarının İncelenmesi**



Hata varyanslarının ve manidarlık düzeylerinin incelenmesinden sonra İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” bölümü için belirlenen “uyum” boyutuna ilişkin uyum endeksleri ele alınmıştır. Uyum endeksleri aşağıdaki tablo 15’de sunulmuştur.

**Tablo 2.15. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Uyum İndeksleri**

$X^2=47,10$
Sd=14
RootMeanSquareError of Approximation (RMSEA)=0.11
Normed Fit Index (NFI)= 0,92
Non-Normed Fit Index (NNFI)= 0,91
ParsimonyNormed Fit Index (PNFI)= 0,61
Comparative Fit Index (CFI)= 0,94
Incremental Fit Index (IFI)= 0,94
Relative Fit Index (RFI)= 0,88
Critical N (CN)= 121,69
RootMeanSquareResidual (RMR)= 0,032
Standardized RMR= 0,038
Goodness of Fit Index (GFI)= 0,93
AdjustedGoodness of Fit Index (AGFI)= 0,87
ParsimonyGoodness of Fit Index (PGFI)=0,97

Tabloda da görüldüğü gibi  $X^2=47,10$  ve  $sd= 14$ ;  $X^2/sd$  oranı ise 3,36 olarak ele alınmıştır.  $X^2/sd$  oranının 3'ün altında olması DFA uyum endekslerinde mükemmel uyuma, 5'in altında olması iyi uyuma karşılık gelmektedir. Bu çerçevede “uyum” boyutuna ilişkin  $X^2/sd$  oranının iyi bir uyum değeri verdiği görülmektedir. Uyum endekslerinin incelenmesine devam edildiğinde, RMSEA= 0.11'nin olması bu boyut için kabul edilebilir zayıf bir uyumu göstermektedir. Uyum endekslerinden GFI'nin .93 ve AGFI'nin .87 olduğu görülmektedir. GFI iyi bir uyuma, AGFI ise orta düzeyde bir uyumu göstermektedir. Standardize edilmiş RMR'ın uyum indeksinin, .032 olduğu görülmektedir. RMR ve SRMR'ın ,05'in altında olması mükemmel bir uyumu, .08'in altında olması iyi uyuma, .10'un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir. Buna göre amacı



gerçekleştirme boyutu için elde edilmiş SRMR değerinin mükemmel bir uyuma karşılık geldiği görülmektedir. NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde, NNFI'nın .91 ve CFI'nın .94 olduğu görülmektedir. NNFI ve CFI indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması iyi uyuma denk gelmektedir. Bu durumda NNFI'nın ve CFI'nın iyi bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Böylece, "İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği" Ölçeğinin "Sınıfınızın bir üyesi olarak..." bölümü için belirlenen "uyum" boyutunun 7 maddeden oluşan bir faktörlü yapısının ölçme modeli olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

Sonuç olarak "İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği" Ölçeğinin "Sınıfınızın bir üyesi olarak..." bölümü için belirlenen amacı gerçekleştirme, uyum, değer sisteminin kurulması ve yaşatılması, entegrasyon boyutları için yapılan DFA ölçme modellerinde 18 ve 13 nolu maddelerin çıkarıldığı, geri kalan maddelerle uyum değerlerinin sağlandığı ve bu boyutların birer ölçme modeli olarak kabul edildiği söylenebilir.

### 2.3.1.1.2.Bölüm II “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...”

II. Bölüm içi faktör yapısına karar verebilmek için Faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde özellikle madde yüklerine ve birden fazla faktöre yüklenen madde olup olmadığına bakılmıştır. Birden fazla faktöre yüklenen maddelerin 2,5,10,12,13,30, ve 24 olduğu görülmüş, bu maddeler çıkarılmıştır. Analiz sonuçlarında elde edilen faktör yapıları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tablo 16’da görüleceği gibi 8 ve 20. maddeler faktör yükleri .30 un altında olduğu için çıkarılmıştır.

**Tablo 2.16. Bölüm II “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...”ye ait faktör yükleri**

	Initial	Extraction
O1	,433	,427
O2	,594	,532
O3	,579	,510
O4	,681	,616
O5	,538	,431
O6	,731	,707
O7	,577	,609
O8	,285	,053
O9	,299	,159
O10	,556	,523
O11	,566	,560
O12	,606	,568
O13	,553	,487
O14	,712	,734
O15	,578	,504
O16	,667	,643
O17	,708	,643
O18	,691	,646
O19	,638	,609
O20	,152	,068
O21	,501	,438
O22	,643	,609
O23	,638	,652
O24	,612	,605
O25	,715	,710
O26	,707	,672
O27	,714	,741
O28	,700	,700
O29	,618	,504
O30	,590	,591

Çıkarılan maddelerden sonra bölümdeki madde sayısı 20 olarak ele alınmış, amacı gerçekleştirme, değer sisteminin korunması ve yaşatılması, uyum ve entegrasyon boyutları altında toplana maddeler belirlenmiştir. Öncelikli olarak amacı gerçekleştirme boyutuna ait olması düşünülen maddeler ve bu faktöre ait AFA ve DFA verilmiştir.

#### **2.3.1.1.2.1. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin AFA ve DFA**

Bu bölümde “amacı gerçekleştirme” boyutuna ilişkin AFA ve DFA sınamaları verilmiştir. Öncelikle “amacı gerçekleştirme” boyutuna ilişkin hangi maddelerin bu boyut altında toplandığı, tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 2.17. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin olduğu kabul edilen maddeler**

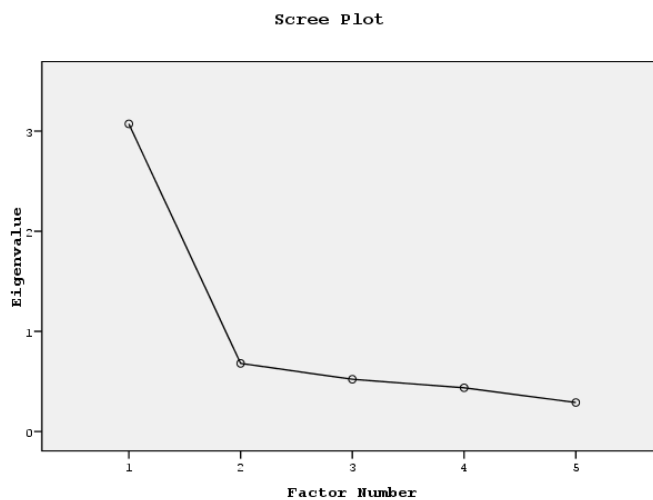
<b>Amacı Gerçekleştirme</b>	
<b>Madde no</b>	<b>Madde</b>
3	Sınıfın amaçlarını gerçekleştirebilmek için çalışma düzeyi
8	Planlı çalışabilme düzeyleri
6	Bir şeylerden yakınma düzeyi
10	Dersin amaçlarını başarabilme düzeyi
14	Sınıfı için materyal geliştirebilme düzeyi
17	Sorunların üstesinden gelebilme düzeyleri

Açımlayıcı faktör analizinin ilk aşamasında 3,8,6,10,14 ve 17 nolu maddeler faktör analizine sokulmuştur. KMO=.82 bulunmuştur. Bu değer ,50’den büyük olduğu için veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca Barlett testinin de (Sig.000) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu değer, değişkenler arasında yüksek korelasyonların mevcut olduğunu ve veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu belirtmektedir. Faktör analizi sonrasında elde edilen Igen değerleri ile paralel analiz sonrasında elde edilen Igen değerleri karşılaştırılmış bu değerler tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 2.18. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

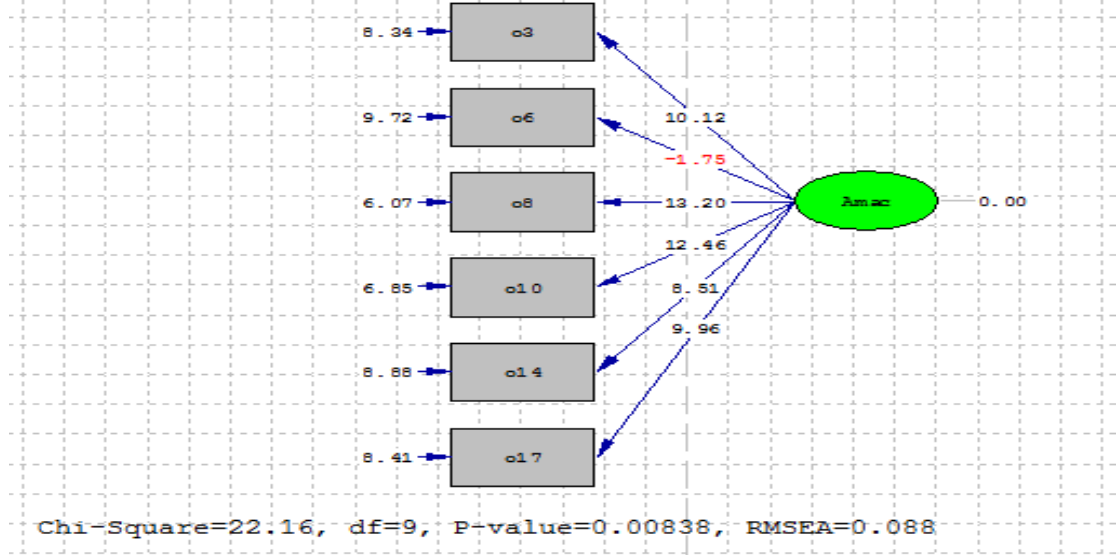
Gerçek İgen değerleri	Simülasyon İgen değerleri
3,072	1,118
,680	1,043
,522	1,008

Açımlayıcı faktör analizinde, paralel analiz sonucu elde edilen simülasyon değerinin, değerinin gerçek faktör analizinde elde edilen İgen değerlerinden küçük olması gerekmektedir. Tablo 18’de görüldüğü üzere bu kuralı karşılayan tek faktör bulunmaktadır (3,072>1,118). Faktör analizi sonucu elde edilen screeplot bunu destekler niteliktedir.



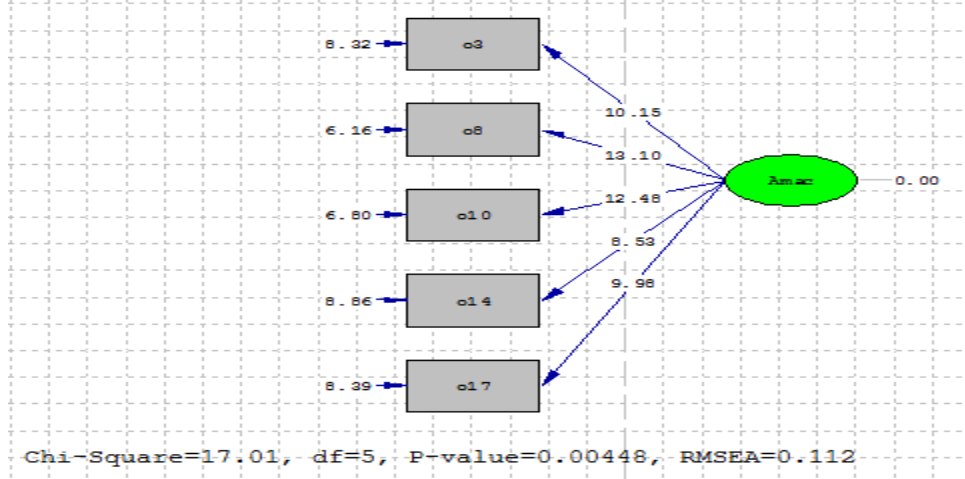
Alan yazın taramasında göre 3,8,10,14 ve 17 nolu maddelerin tek faktör altında toplanabilecekleri ve ilgili maddelerin DFA’de sınanabileceği görülmektedir. Amacı gerçekleştirme faktörüne ilişkin Gizil değişkenlerin Gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri şekil 10’da sunulmuştur.

**Şekil 10. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri**



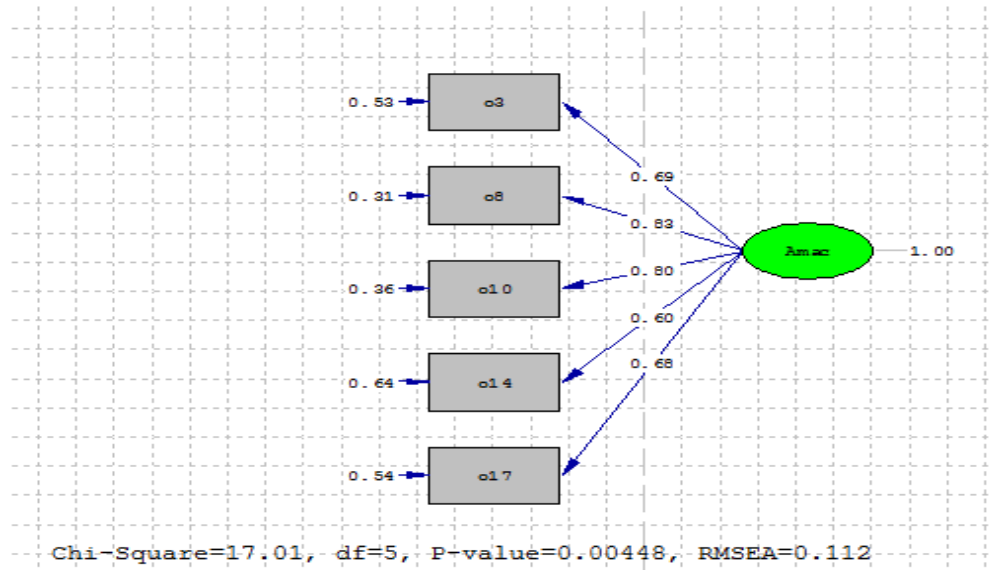
Şekil 10’da görüldüğü üzere, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. T değerleri 1.96’yı aştığı durumlarda .05 düzeyinde ve 2.56’yı aştığı durumlarda ise .01 düzeyinde manidar kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk 2010; 304). Bu çerçevede, şekil 10 incelendiğinde t6 maddesinin manidar t değeri vermediği, diğer tüm maddelerin .01 düzeyinde manidar t değeri verdiği görülmektedir. Bu nedenle t6 maddesi çıkarılmış, analiz tekrar edilmiştir.

**Şekil 11. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri**



Yeni analiz sonuçları yukarıdaki şekil 11’de görülmektedir. Tüm maddelerin .01 düzeyinde manidar t değeri verdiği görülmektedir. Bir diğer ayırım şartı hata varyanslarının incelenmesidir. Hata varyanslarına ilişkin şekil 12 aşağıda verilmiştir.

**Şekil 12. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Yol şemasında Hata Varyanslarının İncelenmesi**



Şekil 12’de maddelerin hata varyansları incelendiğinde, hata varyansları yüksek olan maddelere rastlanmamıştır. Bu nedenle söz konusu maddelerin bu boyut altında kalmasında her hangi bir sakınca görülmemiştir. Hata varyanslarının ve manidarlık düzeylerinin incelenmesinden sonra İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin” bölümü için belirlenen “amacı gerçekleştirme” boyutuna ilişkin uyum endeksleri ele alınmıştır. Uyum değerleri tablo 19’da verilmiştir.

**Tablo 2.19. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Uyum İndeksleri**

$X^2=17,01$
Sd=5
RootMeanSquareError of Approximation (RMSEA)=0.11
Normed Fit Index (NFI)=0,95
Non-Normed Fit Index (NNFI)= 0,93
ParsimonyNormed Fit Index (PNFI)= 0,48
Comparative Fit Index (CFI)= 0,97
Incremental Fit Index (IFI)= 0,97
Relative Fit Index (RFI)= 0,91
Critical N (CN)=161,05
RootMeanSquareResidual (RMR)= 0,023
Standardized RMR= 0,037
Goodness of Fit Index (GFI)= 0,97
AdjustedGoodness of Fit Index (AGFI)= 0,90
ParsimonyGoodness of Fit Index (PGFI)=0,32

Tablo 19’da görüldüğü gibi  $X^2=17,01$  ve  $sd= 5$ ;  $X^2/sd$  oranı ise 3,4 olarak ele alınmıştır.  $X^2/sd$  oranının 3’ün altında olması DFA uyum endekslerinde mükemmel uyuma; 5’in altında olması ise iyi bir uyuma karşılık gelmektedir. Bu çerçevede amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin  $X^2/sd$  oranının iyi bir uyum değeri verdiği görülmektedir. Uyum endekslerinin incelenmesine devam edildiğinde, RMSEA= 0.11’nin olması bu boyut için kabul edilebilir zayıf bir uyumu göstermektedir. Uyum endekslerinden GFI’nin .97 ve AGFI’nin .90 olduğu görülmektedir. GFI’nin .97 olması mükemmel bir uyuma ve AGFI’nin .90 olması bu faktör için iyi bir uyuma işaret etmektedir. Standardize edilmiş RMR’ın uyum indeksinin, 023 olduğu görülmektedir. RMR ve SRMR’ın ,05’in altında olması mükemmel bir uyumu, .08’in altında olması iyi uyuma, .10’un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir. Buna göre amacı gerçekleştirme boyutu için elde edilmiş SRMR değerinin mükemmel bir uyuma karşılık geldiği görülmektedir. NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde, NNFI’nin .93 ve CFI’nin .97 olduğu görülmektedir. NNFI ve CFI indekslerinin .95’in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90’ın üzerinde olması iyi uyuma denk gelmektedir. Bu durumda NNFI’nin iyi bir uyuma ve CFI’nin mükemmel bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, “İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği” Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin” bölümü için belirlenen “amacı gerçekleştirme” boyutunun 5 maddeden oluşan bir faktörlü yapısının ölçme modeli olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

#### **2.3.1.1.2.2. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin AFA ve DFA**

Bu bölümde “entegrasyon” boyutuna ilişkin AFA ve DFA sınamaları verilmiştir. Öncelikle “entegrasyon” boyutuna ilişkin hangi maddelerin bu boyut altında toplandığı tablolaştırılarak tablo 20’de verilmiştir.



**Tablo 2.20. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Olduğu Kabul Edilen Maddeler**

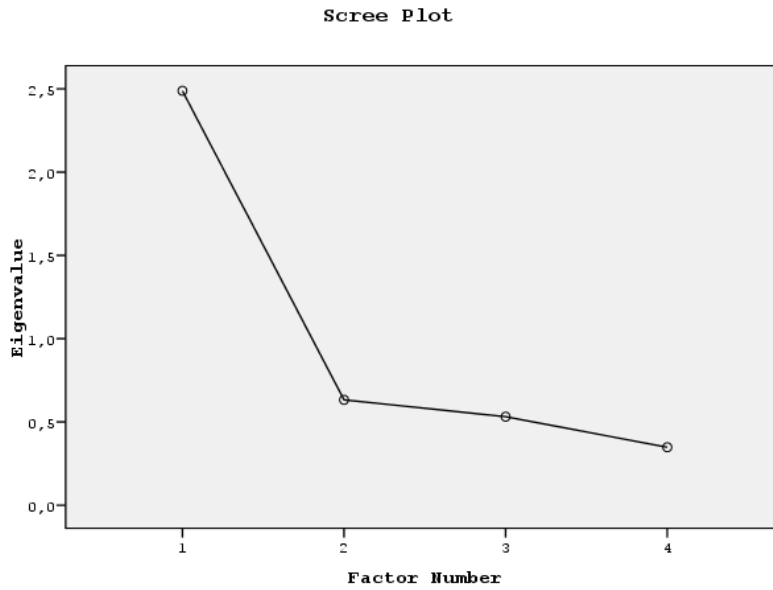
Entegrasyon	
Madde no	Madde
5	Bireysel çalışmalarında etkili olabile düzeyi
9	Diğer öğretmenlerine karşı saygılı olma düzeyi
11	Verilen görevleri yerine getirebilme düzeyi
12	Zamanı iyi kullanabilme düzeyi
16	Arkadaşlarıyla yardımlaşma düzeyi

Açımlayıcı faktör analizinin ilk aşamasında 5,9,11,16 ve12 nolu maddeler faktör analizine sokulmuştur. KMO and Bartlett's Test sonuçlarında KMO=.76 bulunmuştur. Bu değer ,50'den büyük olduğu için veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca Barlett testinin de (Sig.000) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu değer değişkenler arasında yüksek korelasyonların mevcut olduğunu ve veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu belirtmektedir. Faktör analizi sonrasında elde edilen Igen değerleri ile paralel analiz sonrasında elde edilen Igen değerleri karşılaştırılmış bu değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 2.21. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

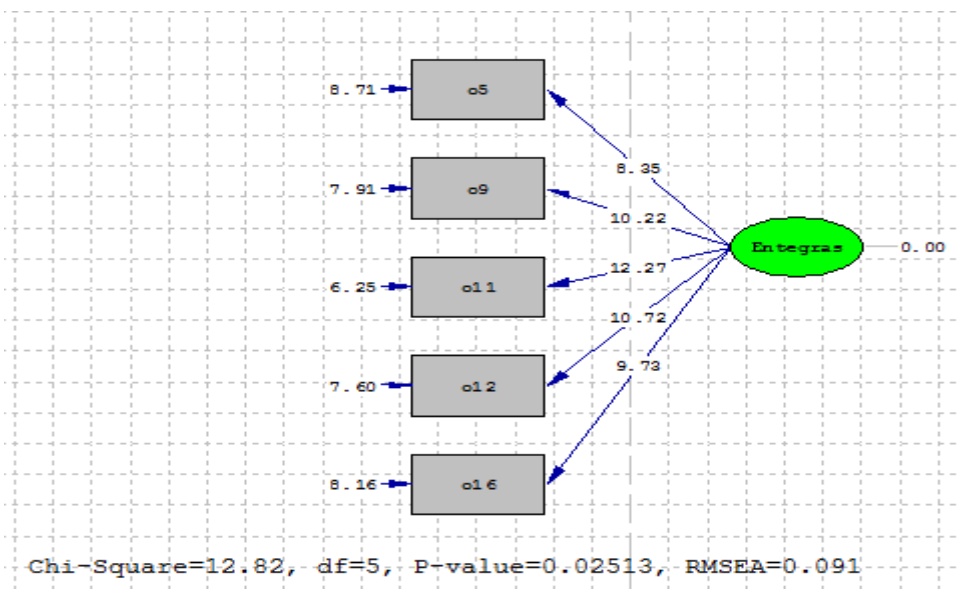
Gerçek Igen değerleri	Simülasyon Igen değerleri
2,488	1,168
,633	1,023
,531	,961

Açımlayıcı faktör analizinde, paralel analiz sonucu elde edilen simülasyon değerinin, değerinin gerçek faktör analizinde elde edilen Igen değerlerinden küçük olması gerekmektedir. Tablo 21'de görüldüğü üzere bu kuralı karşılayan tek faktör bulunmaktadır (2,488>1,168). Faktör analizi sonucu elde edilen screeplot bunu destekler niteliktedir.



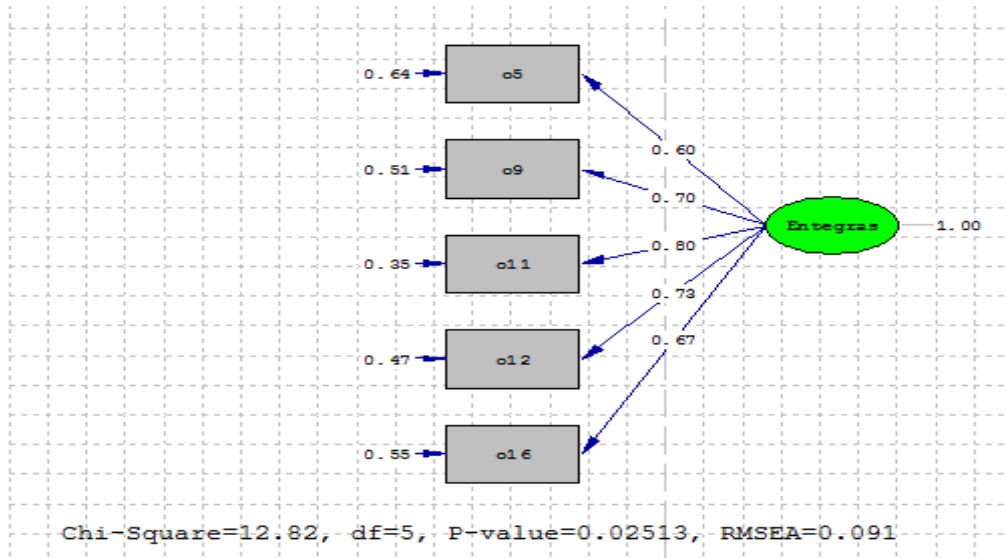
Alan yazın taramasında 5,9,11,16 ve 12 nolu maddelerin tek faktör altında toplanabilecekleri ve ilgili maddelerin DFA’de sınanabileceği görülmektedir. Entegrasyon boyutuna ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri şekil 13’te sunulmuştur.

**Şekil 13. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkiliğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri**



Şekil 13'te görüldüğü üzere, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. Şekil 13 incelendiğinde t14'ün .05 düzeyinde diğer maddelerin ise .01 düzeyinde manidar t değeri verdiği görülmektedir. Yapılan hata varyansları incelemesinde maddelerin yüksek hata varyanslarına sahip olmadığı görülmüştür. Hata varyanslarına ilişkin şekil 14 aşağıda verilmiştir.

**Şekil 14. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Yol Şemasında Hata Varyanslarının İncelenmesi**



Hata varyanslarının incelenmesi ve manidarlık düzeylerinin incelenmesinden sonra İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin” bölümü için belirlenen “entegrasyon” boyutuna ilişkin uyum indeksleri tablo 22’de ele alınmıştır.

**Tablo 2.22. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Uyum İndeksleri**

$X^2=12,82$
$Sd=5$
RootMeanSquareError of Approximation (RMSEA)=0.091
Normed Fit Index (NFI)= 0,96
Non-Normed Fit Index (NNFI)= 0,95
ParsimonyNormed Fit Index (PNFI)= 0,48
Comparative Fit Index (CFI)= 0,98
Incremental Fit Index (IFI)= 0,98
Relative Fit Index (RFI)= 0,92
Critical N (CN)= 225,62
RootMeanSquareResidual (RMR)= 0,023
Standardized RMR= 0,035
Goodness of Fit Index (GFI)= 0,97
AdjustedGoodness of Fit Index (AGFI)= 0,92
ParsimonyGoodness of Fit Index (PGFI)=0,32

Tabloda da görüldüğü gibi  $X^2=12,82$  ve  $sd= 5$ ;  $X^2/sd$  oranı ise 2,56 olarak ele alınmıştır.  $X^2/sd$  oranının 3'ün altında olması DFA uyum endekslerinde mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. Bu çerçevede entegrasyon boyutuna ilişkin  $X^2/sd$  oranının mükemmel uyum değeri verdiği görülmektedir. Uyum endekslerinin incelenmesine devam edildiğinde, RMSEA= 0.091'nin (RMSEA= 0.091>0,5) olması iyi bir uyum olarak değerlendirilmiştir. Uyum endekslerinden GFI'nin .97 ve AGFI'nin .92 olduğu görülmektedir. GFI'nin mükemmel bir uyuma, AGFI'nin ise iyi bir uyuma işaret etmektedir. Standardize edilmiş RMR'ın uyum indeksinin, .023 olduğu görülmektedir. RMR ve SRMR'ın ,05'in altında olması mükemmel bir uyumu, .08'in altında olması iyi uyuma, .10'un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir. Buna göre amacı gerçekleştirme boyutu için elde

edilmiş SRMR değerinin mükemmel bir uyuma karşılık geldiği görülmektedir. NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde, NNFI'nın .95 ve CFI'nın .98 olduğu görülmektedir. NNFI ve CFI indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması iyi uyuma denk gelmektedir. Bu durumda NNFI'nın ve CFI'nın mükemmel bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, "İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği" Ölçeğinin "Sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin" bölümü için belirlenen "entegrasyon" boyutunun 5 maddeden oluşan bir faktörlü yapısının ölçme modeli olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

### **2.3.1.1.2.3. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ..." Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin AFA Ve DFA**

Bu bölümde "değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi" boyutuna ilişkin AFA ve DFA sınamaları verilmiştir. Öncelikle "değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi" boyutuna ilişkin hangi maddelerin bu boyut altında toplandığı tablolaştırılarak tablo 23'de verilmiştir.

### **Tablo 2.23. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ..." Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Olduğu Düşünülen Maddeler**

<b>Değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi</b>	
<b>Madde no</b>	<b>Madde</b>
13	Kuralların içselleştirilmesinde başarılı olabilme düzeyi
15	Kendi yeteneklerinin farkında olma düzeyleri
18	Sınıf içi Sorunları kavrayabilme düzeyi
20	Bireysel ihtiyaçlarının sınıfta karşılanabildiğini kavrama düzeyleri

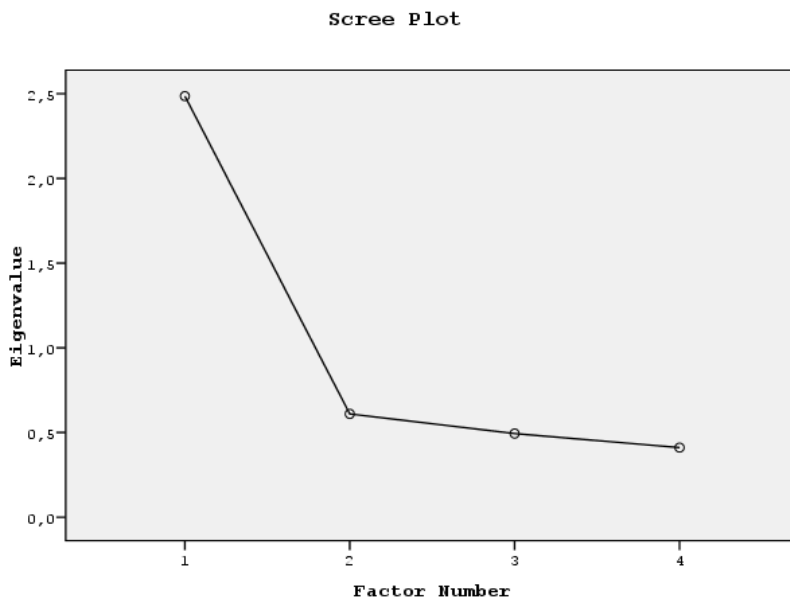
Belirlenen maddeler AFA ile doğrulanmıştır. AFA'ne ilişkin değerler aşağıda verilmiştir. Faktör analizinin ilgili maddelere uygulanıp uygulanmayacağına karar verebilmek için öncelikle KMO ve Barlett'stestine bakılmıştır. KMO and Bartlett's Test sonuçlarında KMO=.78 bulunmuştur. Bu değer ,50'den büyük olduğu için veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca Barlett testinin de (Sig.000) anlamlı

olduğu görülmüştür. Bu değer değişkenler arasında yüksek korelasyonların mevcut olduğunu ve veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu belirtmektedir. Faktör analizi sonrasında elde edilen Igen değerleri ile paralel analiz sonrasında elde edilen Igen değerleri karşılaştırılmış bu değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 2.24. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

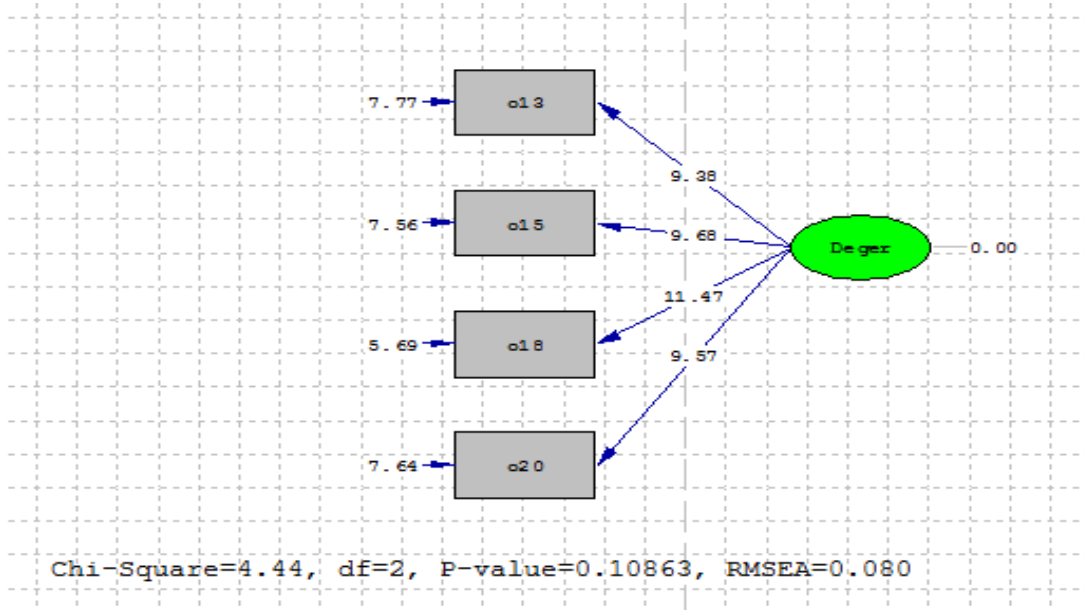
Gerçek Igen değerleri	Simülasyon Igen değerleri
2,486	1,145
,610	1,061
,494	,935

Açımlayıcı faktör analizinde, paralel analiz sonucu elde edilen simülasyon değerinin, değerinin gerçek faktör analizinde elde edilen Igen değerlerinden küçük olması gerekmektedir. Tablo ..’da görüldüğü üzere bu kuralı karşılayan tek faktör bulunmaktadır (2,486>1,145). Faktör analizi sonucu elde edilen screeplot bunu destekler niteliktedir.



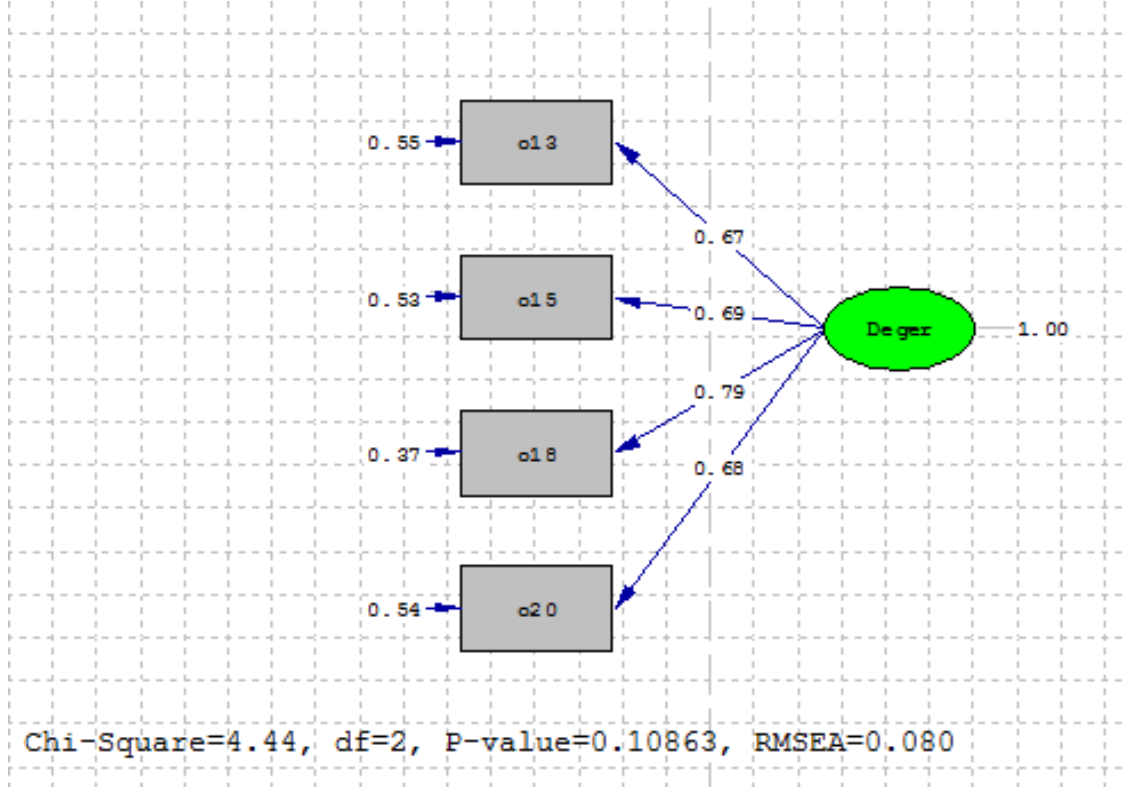
Alan yazın 13,15,18 ve 20 nolu maddelerin tek boyut altında toplanabilecekleri ve ilgili maddelerin DFA’de sıranabileceği görülmektedir. Değer boyutuna ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri şekil 15’te sunulmuştur.

**Şekil 15. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri**



Şekil 15'te görüldüğü üzere, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. Şekil 15 incelendiğinde tüm maddelerin .01 düzeyinde manidar t değeri verdiği görülmektedir. Yapılan hata varyansları incelemesinde maddelerin yüksek hata varyanslarına sahip olmadığı görülmüştür. Hata varyanslarına ilişkin şekil 16 aşağıda verilmiştir.

**Şekil 16. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Yol Şemasında Hata Varyanslarının İncelenmesi**



Hata varyanslarının incelenmesi ve manidarlık düzeylerinin incelenmesinden sonra İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin” bölümü için belirlenen “değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi” boyutuna ilişkin uyum endeksleri ele alınmış, bu değerler Tablo 25’te gösterilmiştir.



**Tablo 2.25. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Uyum İndeksleri**

$X^2=4,44$
Sd=2
RootMeanSquareError of Approximation (RMSEA)=0.080
Normed Fit Index (NFI)= 0,90
Non-Normed Fit Index (NNFI)= 0,98
ParsimonyNormed Fit Index (PNFI)= 0,33
Comparative Fit Index (CFI)= 0,99
Incremental Fit Index (IFI)= 0,99
Relative Fit Index (RFI)= 0,99
Critical N (CN)= 413,86
RootMeanSquareResidual (RMR)= 0,017
Standardized RMR= 0,025
Goodness of Fit Index (GFI)= 0,99
AdjustedGoodness of Fit Index (AGFI)= 0,94
ParsimonyGoodness of Fit Index (PGFI)=0,20

Tablo 25’te de görüldüğü gibi  $X^2=4,44$  ve  $sd= 2$ ;  $X^2/sd$  oranı ise 2,22 olarak ele alınmıştır.  $X^2/sd$  oranının 3’ün altında olması DFA uyum endekslerinde mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. Bu çerçevede değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutuna ilişkin  $X^2/sd$  oranının mükemmel uyum değeri verdiği görülmektedir. Uyum endekslerinin incelenmesine devam edildiğinde, RMSEA= 0.080’nin (RMSEA= 0.080>0,05) olması iyi uyum olarak değerlendirilmiştir. Uyum endekslerinden GFI’nin .99 ve AGFI’nin .94 olduğu görülmektedir. GFI mükemmel bir uyuma, AGFI ise iyi bir uyumu göstermektedir. Standardize edilmiş RMR’ın uyum indeksinin, .025 olduğu görülmektedir. RMR ve SRMR’ın .05’in altında olması mükemmel bir uyumu, .08’in altında olması iyi uyuma, .10’un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir. Buna göre amacı gerçekleştirme faktörü için elde edilmiş SRMR değerinin mükemmel bir uyuma karşılık

geldiği görülmektedir. NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde, NNFI'nın .97 ve CFI'nın .98 olduğu görülmektedir. NNFI ve CFI indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması iyi uyuma denk gelmektedir. Bu durumda NNFI'nın ve CFI'nın mükemmel bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, "İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği" Ölçeğinin "Sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin" bölümü için belirlenen "değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi" boyutunun 4 maddeden oluşan bir faktörlü yapısının ölçme modeli olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

#### **2.3.1.1.2.4. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin" Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin AFA ve DFA**

Bu bölümde "uyum" boyutuna ilişkin AFA ve DFA sınamaları verilmiştir. Öncelikle "uyum" boyutuna ilişkin hangi maddelerin bu boyut altında toplandığı tablolaştırılarak tablo 26'da verilmiştir.

**Tablo 2.26. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin" Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Olduğu düşünülen Maddeler**

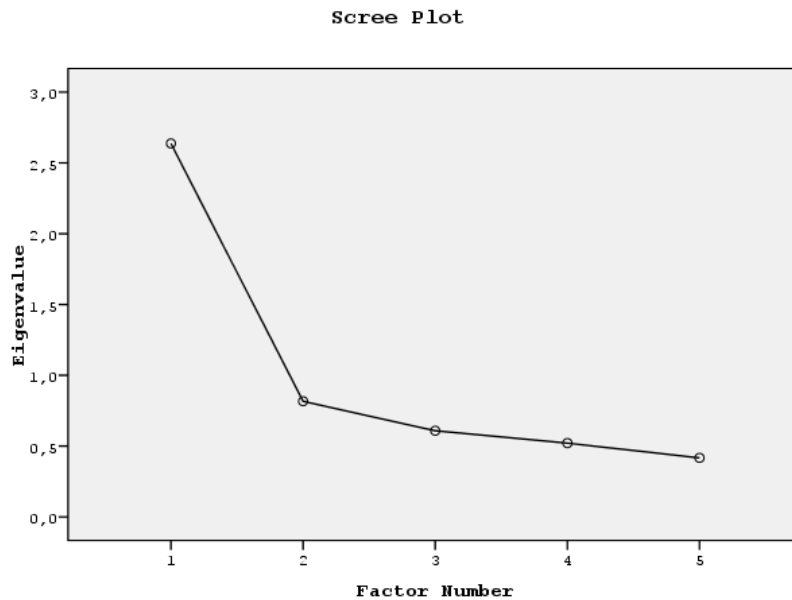
<b>Uyum</b>	
<b>Madde no</b>	<b>Madde</b>
1	Duygu ve düşüncelerini açıklamada kendilerini özgür hissetme düzeyleri
2	Derslere aktif olarak katılma düzeyleri
4	Düzenli çalışabilme yeteneğine sahip olma düzeyi
7	Sınıfın başarı düzeyi göz önüne alındığında, sınıftaki durumunu değerlendirebilme düzeyi
19	Sorunların çözümüne farklı bakış açısı getirebilme düzeyi

Belirlenen 1,2,4,7 ve 19 nolu maddeler AFA ile doğrulanmıştır. KMO and Bartlett's Test sonuçlarında KMO=.79 bulunmuştur. Bu değer ,50'den büyük olduğu için veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca Barlett testinin de (Sig.000) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu değer değişkenler arasında yüksek korelasyonların mevcut olduğunu ve veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu belirtmektedir. Faktör analizi sonrasında elde edilen Igen değerleri ile paralel analiz sonrasında elde edilen Igen değerleri karşılaştırılmış bu değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 2.27. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

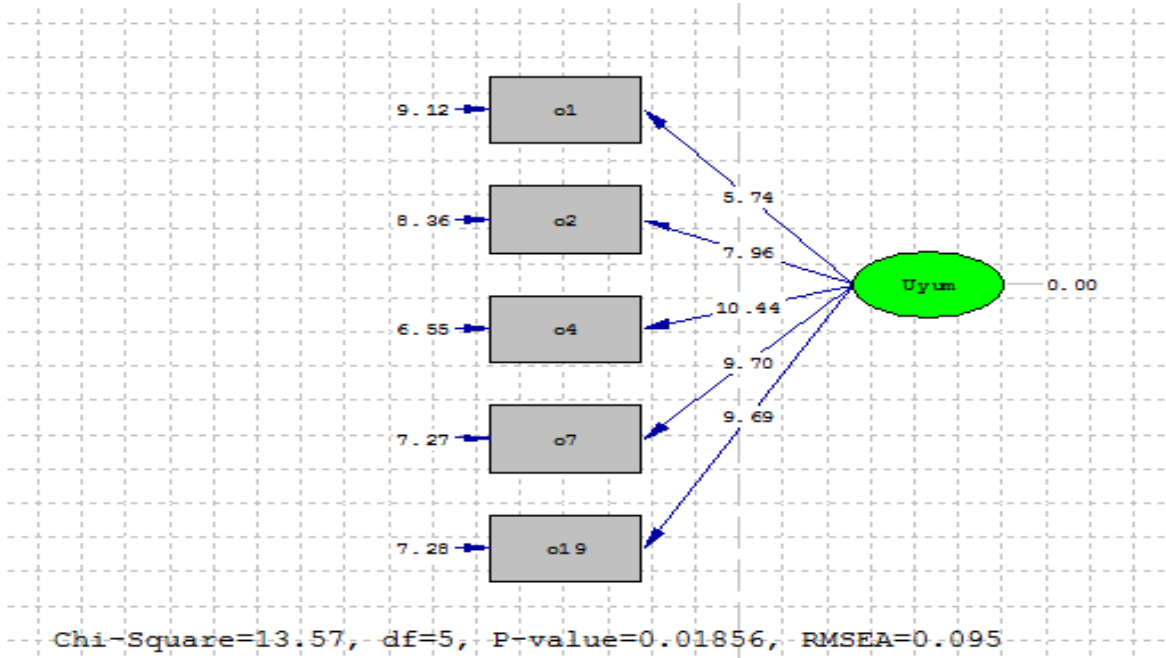
Gerçek İgen değerleri	Simülasyon İgen değerleri
2,637	1,163
,816	1,043
,608	1,013

Açımlayıcı faktör analizinde, paralel analiz sonucu elde edilen simülasyon değerinin, değerinin gerçek faktör analizinde elde edilen İgen değerlerinden küçük olması gerekmektedir. Tablo ..’da görüldüğü üzere bu kuralı karşılayan tek faktör bulunmaktadır (2,637>1,163). Faktör analizi sonucu elde edilen screeplot bunu destekler niteliktedir.



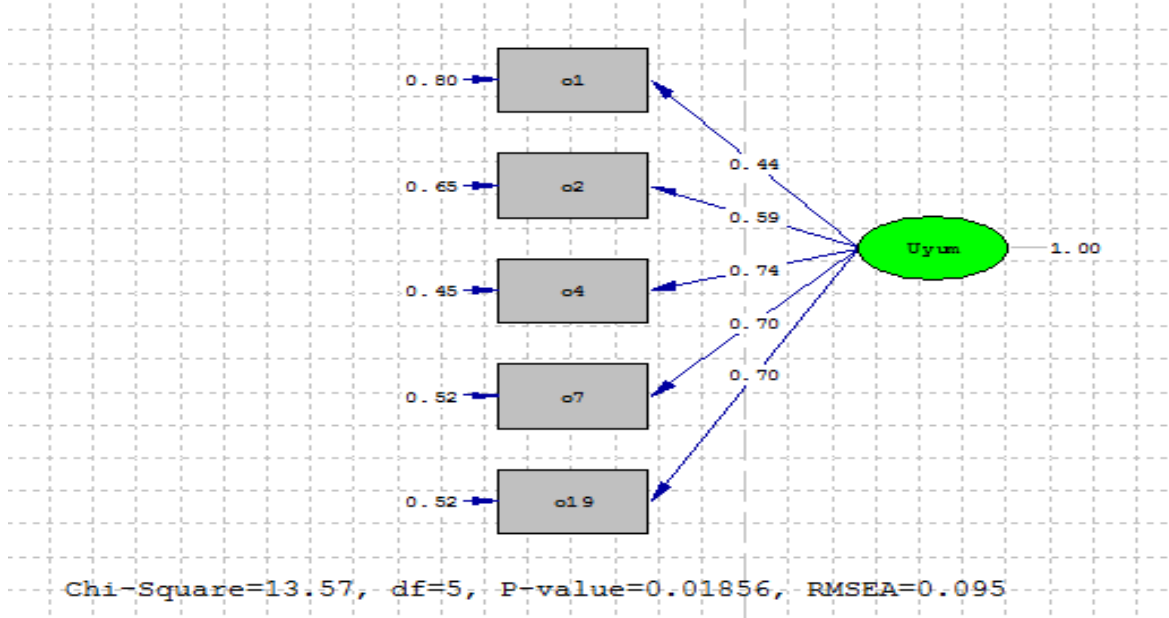
Alan yazın taramasında 1,2,4,7 ve 19 nolu maddelerin tek boyut altında toplanabilecekleri ve ilgili maddelerin DFA’de sınanabileceği görülmektedir. Uyum boyutuna ilişkin Gizil değişkenlerin Gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri şekil 17’de sunulmuştur.

**Şekil 17. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri**



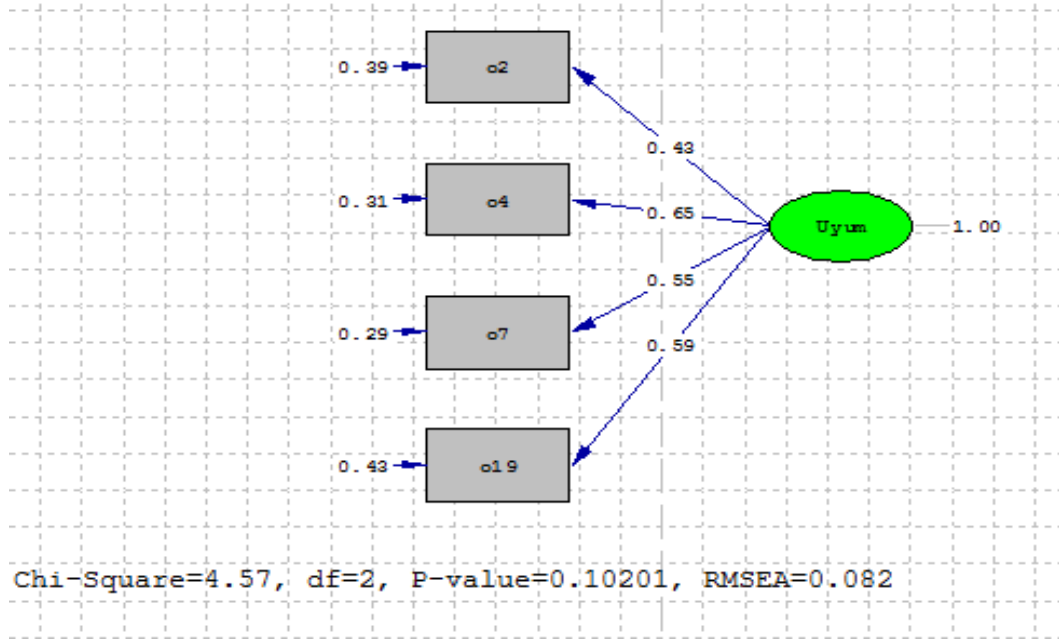
Şekil 17’de görüldüğü üzere, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. Şekil 17 incelendiğinde tüm maddelerin .01 düzeyinde manidar t değeri verdiği görülmektedir.

**Şekil 18. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Hata Varyanslarının İncelenmesi**



Şekil 18’de görüldüğü gibi yapılan hata varyansları incelemesinde, o1 nolu maddenin hata varyansının .80’i gösterdiği görülmüştür. Bu değer yüksek bir hata varyansı kabul edildiği için çıkarılmış, analiz tekrar edilmiştir. Yapılan yeni hata varyanslarına ilişkin şekil 19 aşağıda verilmiştir.

**Şekil 19. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Hata Varyanslarının İncelenmesi**



Şekil 19 analiz tekrar edildikten sonraki hata varyanslarını göstermektedir. Yapılan yeni analiz  $X^2$  ve sd değerlerinde büyük bir değişime neden olmuştur. Hata varyanslarının ve manidarlık düzeylerinin incelenmesinden sonra İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin” bölümü için belirlenen “uyum” boyutuna ilişkin uyum değerleri ele alınmıştır. Uyum değerleri aşağıdaki tablo 29’da sunulmuştur.

**Tablo 2.28. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Uyum İndeksleri**

$X^2=4,57$
Sd=2
RootMeanSquareError of Approximation (RMSEA)=0.082
Normed Fit Index (NFI)= 0,98
Non-Normed Fit Index (NNFI)= 0,96
ParsimonyNormed Fit Index (PNFI)= 0,33
Comparative Fit Index (CFI)= 0,99
Incremental Fit Index (IFI)= 0,99
Relative Fit Index (RFI)= 0,93
Critical N (CN)= 363,24
RootMeanSquareResidual (RMR)= 0,018
Standardized RMR= 0,027
Goodness of Fit Index (GFI)= 0,99
AdjustedGoodness of Fit Index (AGFI)= 0,94
ParsimonyGoodness of Fit Index (PGFI)=0,20

Tabloda da görüldüğü gibi  $X^2=4,57$  ve  $sd= 2$ ;  $X^2/sd$  oranı ise 2,28 olarak ele alınmıştır.  $X^2/sd$  oranının 3'ün altında olması DFA uyum endekslerinde mükemmel uyuma, 5'in altında olması iyi uyuma karşılık gelmektedir. Bu çerçevede “uyum” boyutuna ilişkin  $X^2/sd$  oranının mükemmel bir uyum değeri verdiği görülmektedir. Uyum endekslerinin incelenmesine devam edildiğinde, RMSEA= 0.082 (RMSEA= 0.082>0,05) olması iyi bir uyum olarak değerlendirilmiştir. Uyum endekslerinden GFI'nın .99 ve AGFI'nın .94 olduğu görülmektedir. GFI mükemmel bir uyuma, AGFI ise iyi bir uyumu göstermektedir. Standardize edilmiş RMR'ın uyum indeksinin, .027 olduğu görülmektedir. RMR ve SRMR'ın .05'in altında olması mükemmel bir uyumu, .08'in altında olması iyi uyuma, .10'un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir. Buna göre amacı

gerçekleştirme boyutu için elde edilmiş SRMR değerinin mükemmel bir uyuma karşılık geldiği görülmektedir. NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde, NNFI'nın .96 ve CFI'nın .99 olduğu görülmektedir. NNFI ve CFI indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması iyi uyuma denk gelmektedir. Bu durumda NNFI'nın ve CFI'nın mükemmel bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. “İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği” Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin” bölümü için belirlenen “uyum” boyutunun 4 maddeden oluşan bir faktörlü yapısının ölçme modeli olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

Sonuç olarak “İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği” Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin” bölümü için belirlenen amacı gerçekleştirme, uyum, değer sisteminin kurulması ve yaşatılması, entegrasyon boyutları için yapılan DFA ölçme modellerinde 1ve 6 nolu maddelerin çıkarıldığı, geri kalan maddelerle uyum değerlerinin sağlandığı ve bu boyutların birer ölçme modeli olarak kabul edildiği söylenebilir.



### 2.3.1.1.3.Bölüm III “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...”

Bölüm III için, bölüm içi faktör yapısına karar verebilmekdına Faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde özellikle madde yüklerine ve birden fazla faktöre yüklenen madde olup olmadığına bakılmıştır. Birden fazla faktöre yüklenen maddeler ile faktör yükleri düşük olan maddelerin aynı maddeler olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarında elde edilen faktör yapıları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tabloda da görüleceği üzere 1 ve 8. maddeler faktör yükleri .30 un altında olduğu için çıkarılmıştır.

**Tablo 2.29. Bölüm III “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...”e ait faktör yükleri**

	İnitial	Extraction
X1	,050	,008
X2	,533	,542
X3	,616	,641
X4	,524	,557
X5	,335	,364
X6	,580	,659
X7	,474	,537
X8	,095	,090
X9	,344	,442
X10	,555	,572
X11	,546	,564
X12	,609	,662
X13	,567	,630
X14	,587	,643
X15	,554	,776

Çıkarılan maddelerden sonra bölümdeki madde sayısı 13 olarak ele alınmış, amacı gerçekleştirme, değer sisteminin korunması ve yaşatılması, uyum ve entegrasyon boyutları altında toplanan maddeler tablo 30’da belirlenmiştir.

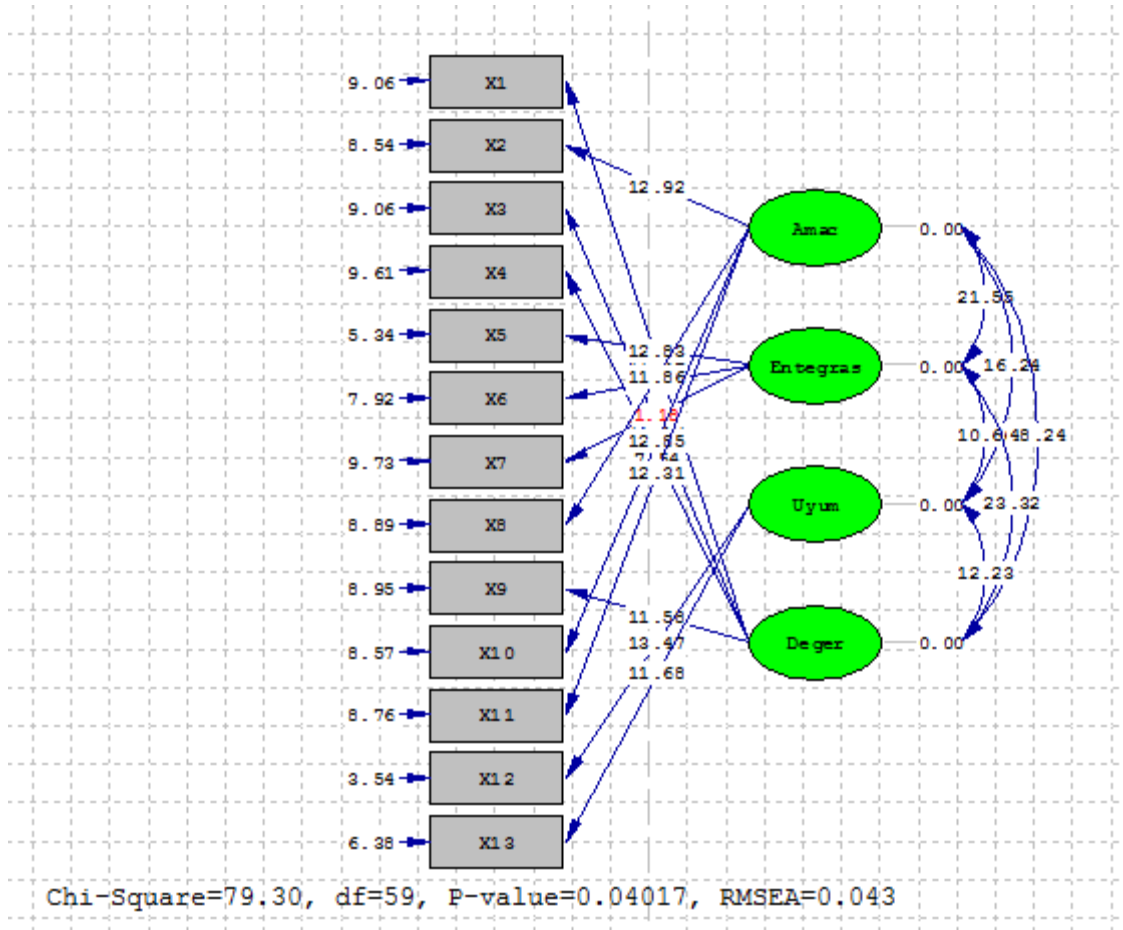
**Tablo 2.30. “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” bölümü içinde ele alınan amacı gerçekleştirme, değer sisteminin korunması ve yaşatılması, uyum ve entegrasyon boyutlarına ilişkin Olduğu Düşünülen Maddeler**

	Madde no	Madde
Amacı gerçekleştirme	2	Etkinliklerdeki yararlılık düzeyi
	8	Sınıf başarısı için önem düzeyi
	10	Grup üyelerinin birlikte çalışmaktan hoşlanma düzeyleri
	11	Grup üyelerinin birlikte çalışmaları, bireysel çalışmaları oranına göre ne derece etkilidir?
Entegrasyon	6	Grup liderlerinin diğer çalışma gruplarının liderleriyle etkileşim düzeyi
	5	Sınıf içi zayıflayan bireysel ilişkileri yeniden güçlendirme düzeyi
	7	Oluşturulmasında sorunlarla karşılaşma düzeyi
Değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi	1	Grup üyeleri arasındaki ilişkilerin samimilik düzeyi
	3	Bir araya gelerek çalışma sıklığı
	9	Grup çalışmaları sırasında sadece grup için değil birbirlerine de katkı sağlayacaklarının farkında olma düzeyleri
	4	Grup liderlerinin, grup üyeleri üstünde etkili olabilme düzeyi
Uyum	12	Yönlendirilmesindeki etkililik düzeyiniz
	13	Oluşturulmasındaki etkililik düzeyiniz

Tablo 30’da görüldüğü üzere 2, 8, 10 ve 11. Maddeler amacı gerçekleştirme, 6, 5 ve 7 nolu maddeler entegrasyon, 1, 3, 9 ve 4 nolu maddeler değer sisteminin korunması ve yaşatılması, 12 ve 13. Maddeler ise uyum boyutu altında toplanmıştır. Maddeler ve ilgili boyutları AFA ile doğrulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde, her bir boyutun içerdiği maddeleri taşıyabildiği görülmüştür. DFA modeline göre her bir boyutun en az 4 maddeden oluşması gerektiğinden “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” bölümü için ölçülen etkililik ölçütleri her bir boyut için değil de tüm boyutları içeren modelleme üzerinden yapılmıştır.

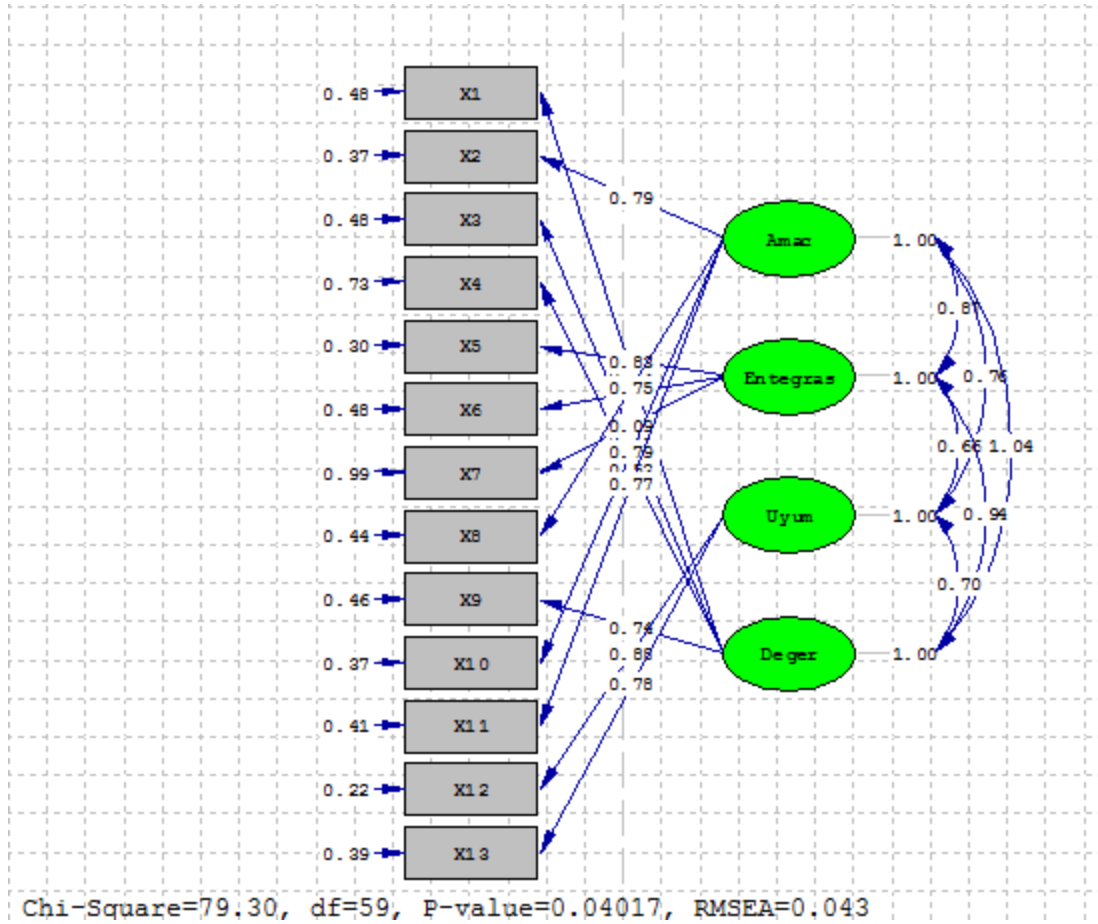
“Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” bölümü içinde ele alınan amacı gerçekleştirme, değer sisteminin korunması ve yaşatılması, uyum ve entegrasyon boyutlarına ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeyleri şekil 20’de sunulmuştur.

Şekil 20. “Sınıfımızdaki Çalışma Gruplarının ...” Bölümü İçinde Ele Alınan Amacı Gerçekleştirme, Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi, Uyum ve Entegrasyon Boyutlarına İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri



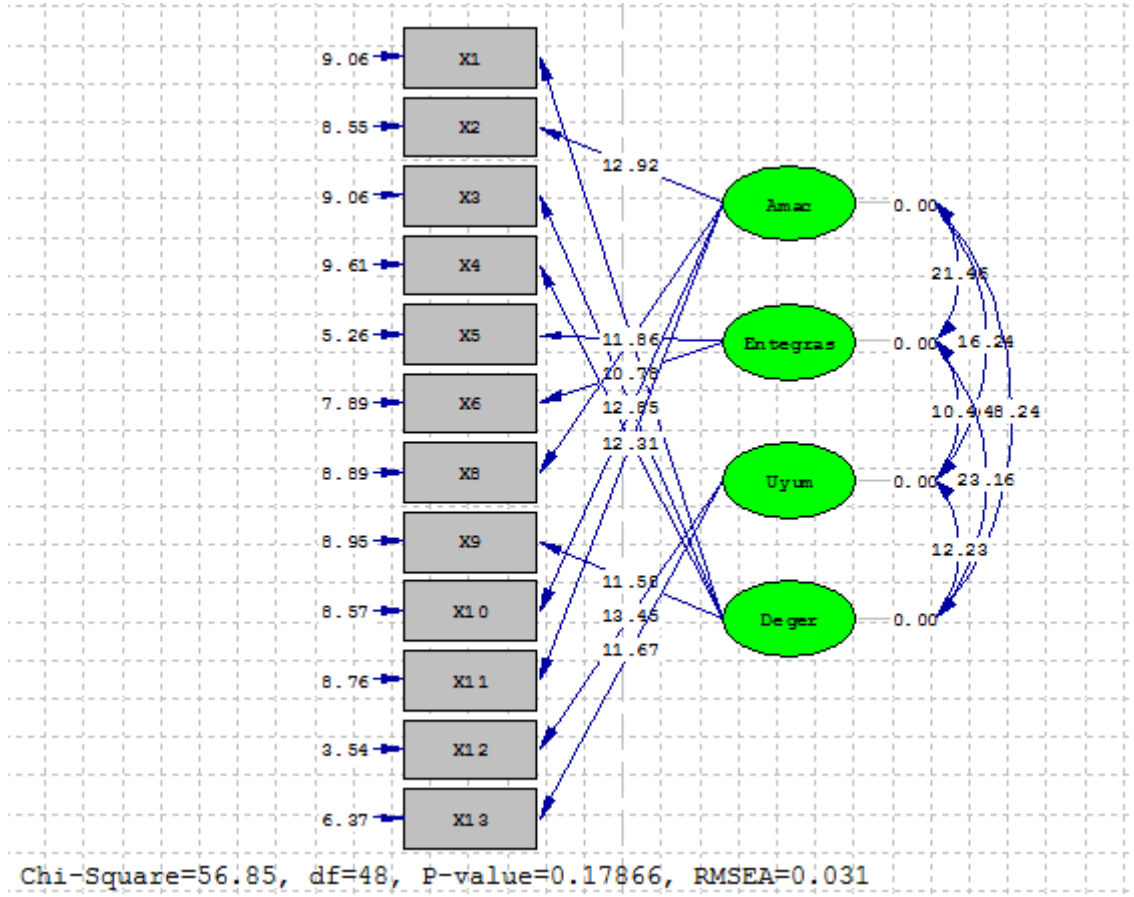
Şekil 20’de görüldüğü üzere, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerleri oklar üzerinde gösterilmiştir. T değerleri 1.96’yı aştığı durumlarda .05 düzeyinde ve 2.56’yı aştığı durumlarda ise .01 düzeyinde manidar kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk 2010; 304). Bu çerçevede, şekil 20 incelendiğinde X7 maddesinin manidar t değeri vermediği, diğer tüm maddelerin .01 düzeyinde manidar t değeri verdiği görülmektedir. Bir diğer sınama şartı hata varyanslarının incelenmesidir. Hata varyanslarına ilişkin şekil 21 aşağıda verilmiştir.

**Şekil 21. “Sınıfımızdaki Çalışma Gruplarının ...” Bölümü İçinde Ele Alınan Amacı Gerçekleştirme, Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi, Uyum ve Entegrasyon Boyutlarına İlişkin Hata Varyanslarının İncelenmesi**



Yeni analiz sonuçları şekil 21’de gösterilmiştir. Tüm maddelerin .01 düzeyinde manidar t değeri verdiği görülmektedir. Yapılan hata varyansları incelemesinde ise X7 nolu maddenin 0.99 düzeyinde yüksek bir hata varyansına sahip olduğu ve diğer maddelerin ise yüksek hata varyanslarına sahip olmadığı görülmüştür. Bu nedenle söz konusu maddenin analiz dışı bırakılmasına karar verilmiştir. İlgili maddenin analiz dışı bırakılmasından sonra model bir kez daha çalıştırılmıştır. Yeni t değerleri şekil 22’de gösterilmiştir.

**Şekil 22. “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” Bölümü İçinde Ele Alınan Amacı Gerçekleştirme, Değer Sisteminin Kurulması Ve Sürdürülmesi, Uyum Ve Entegrasyon Boyutlarına İlişkin Gizil Değişkenlerin Gözlenen Değişkenleri Açıklama Oranlarının Manidarlık Düzeyleri**



Şekil 22’de verilen manidarlık düzeyleri incelendiğinde yeni analizde tüm maddelerin .01 düzeyinde manidar t değeri verdiği görülmektedir. Hata varyanslarının incelenmesi ve manidarlık düzeylerinin incelenmesinden sonra İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği Ölçeğinin “sınıfınızdaki çalışma gruplarının...” bölümü için belirlenen amacı gerçekleştirme, değer sisteminin korunması ve yaşatılması, uyum ve entegrasyon boyutlarına boyutlarına ilişkin uyum endeksleri ele alınmıştır.

**Tablo 2.31. “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” Bölümü İçinde Ele Alınan Amacı Gerçekleştirme, Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi, Uyum Ve Entegrasyon Boyutlarına İlişkin Uyum İndeksleri**

$X^2=56,85$
Sd=48
RootMeanSquareError of Approximation (RMSEA)=0.031
Normed Fit Index (NFI)= 0,96
Non-Normed Fit Index (NNFI)= 0,99
ParsimonyNormed Fit Index (PNFI)= 0,70
Comparative Fit Index (CFI)= 0,99
Incremental Fit Index (IFI)= 0,99
Relative Fit Index (RFI)= 0,94
Critical N (CN)= 250,77
RootMeanSquareResidual (RMR)= 0,021
Standardized RMR= 0,033
Goodness of Fit Index (GFI)= 0,95
AdjustedGoodness of Fit Index (AGFI)= 0,92
ParsimonyGoodness of Fit Index (PGFI)=0,59

Tabloda da görüldüğü gibi  $X^2=56,85$  ve  $sd= 48$ ;  $X^2/sd$  oranı ise 1,18 olarak ele alınmıştır.  $X^2/sd$  oranının 3’ün altında olması DFA uyum endekslerinde mükemmel uyuma, 5’in altında olması iyi uyuma karşılık gelmektedir. Bu çerçevede boyutların  $X^2/sd$  oranının mükemmel bir uyum değeri verdiği görülmektedir. Uyum endekslerinin incelenmesine devam edildiğinde, RMSEA= 0.031 (RMSEA= 0.031<0,05) olması mükemmel uyum olarak değerlendirilmiştir. Uyum endekslerinden GFI’nin .95 ve AGFI’nin .92 olduğu görülmektedir. GFI ve AGFI değerleri mükemmel bir uyumu göstermektedir. Standardize edilmiş RMR’ın uyum indeksinin, .033 olduğu görülmektedir. RMR ve SRMR’ın .05’in altında olması mükemmel bir uyumu, .08’in altında olması iyi uyuma, .10’un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir. Buna göre amacı gerçekleştirme boyutu için elde edilmiş SRMR değerinin mükemmel bir uyuma karşılık geldiği görülmektedir. NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde, NNFI’nin .99 ve CFI’nin .99 olduğu

görülmektedir. NNFI ve CFI indekslerinin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'ın üzerinde olması iyi uyuma denk gelmektedir. Bu durumda NNFI'nın ve CFI'nın mükemmel bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Böylece "İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği" Ölçeğinin "çalışma grupları" bölümü için belirlenen boyutların ölçme modeli olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

Sonuç olarak "İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği" Ölçeğinin "çalışma grupları" bölümü için belirlenen amacı gerçekleştirme, uyum, değer sisteminin kurulması ve yaşatılması, entegrasyon boyutları için yapılan DFA ölçme modellerinde 7 nolu maddenin çıkarıldığı, geri kalan 12 maddenin uyum değerlerini sağladığı ve bu boyutların birer ölçme modeli olarak kabul edildiği söylenebilir.

### **2.3.1.2.Nitel Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması**

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan birinci aşamasında, gönüllü 11 okul müdürü ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu amaçla *Okul Müdürü Görüşme Formu* hazırlanmıştır.

Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olarak tanımlanan görüşme, sosyal bilimlerde en çok kullanılan araştırma yöntemlerinden biri olma özelliği taşımaktadır (Karasar 2006). Görüşme; insanın neyi, neden düşündüğü, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren faktörleri ortaya çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracıdır (Ekiz 2003). Bu doğrultuda hazırlanan görüşme formu benzer konulara yönelerek farklı kişilerden aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanmaktadır. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsamını güvenceye almak için geliştirilen bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 122). Bu çalışmada, araştırmanın ikinci alt amacına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı, yarı yapılandırılmış görüşme ile görüşme formunda bulunan sorulara ek olarak önemli gördüğü durumlar üzerindeki soruları arttırabilmekte ve soruların sırasını değiştirebilmektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan görüşmelerle okul müdürlerinin ne ölçüde öğretmenlerin sınıf yönetiminin etkililiğini gerçekleştirdiklerini kendi ağızlarından tanımlamak ve sınıf yönetiminin etkililiği hakkındaki bakış açılarını öğrenmek amaçlanmıştır.

Görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için görüşme formu, alanı, Eğitim Prpgramları ve Öğretimi olan bir uzmana (Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜVEN) incelettirilmiş ve forma son şekli verilmiştir. 2010 yılında emekli olmuş bir okul müdürü ile pilot görüşme yapıldıktan sonra, soruların açık ve anlaşılır olup olmadığının, verilen yanıtların sorulan soruların yanıtlarını yansıtıp yansıtmadığının belirlenmesi amacıyla, görüşme sırasında kaydedilen seslerin, bilgisayar ortamında oluşturulan görüşme döküm formu üzerinde yazılı biçime dönüştürülmüştür. Alanı, Eğitim Prpgramları ve Öğretimi olan bir başka uzman olan Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Ş.TAŞKIN'dan dökümleri inceleyerek sorulan soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, ele alınan konuyu kapsayıp kapsamadığını ve gerekli olan bilgileri sağlama olasılığını da düşünerek, kontrol etmesi istenmiştir. Bu çalışmanın sonunda, soru maddelerinin geçerliği saptanmıştır. Bilindiği gibi nitel araştırmalarda iç geçerlik, araştırmacının ölçmek istediği veriyi, kullandığı araç ya da yöntemle gerçekten ölçüp ölçemeyeceğine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Görüşme formu oluşturulduktan sonra Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan araştırma izni Ek-1'de verilmiştir.

### **2.3.2. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması**

Araştırmanın bu bölümde nitel ve nicel veri toplama araçlarının nasıl uygulandıklarına ilişkin bilgiler ayrı ayrı verilmiştir.

#### **2.3.2.1. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Anketinin Uygulanması**

Anket 2011-2012 öğretim yılı güz dönemi Ekim, Kasım ve Mayıs aylarında araştırma kapsamındaki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere araştırmacı tarafından elden dağıtılmıştır. Anket hakkında gerekli açıklamalar yapılarak öğretmenlere teslim edilmiştir. Anketlerin uygulanmasında okul yöneticilerinden yardım alınmış, gerektiğinde öğretmenlerle görüşülerek araştırmanın amacı hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca, araştırma izin belgesinin bir fotokopisi okullara bırakılmıştır. Her bir okul için bir haftalık süre ayrılmış, anketler dağıtım tarihinden bir hafta sonrasında toplanmıştır. Araştırmada anket uygulamasına katılan okulların öğretmen sayısı ve geri dönen anket sayılarına ilişkin bilgiler sayfa 69'da verilmiştir. Ayrıca araştırmada



öğretmenlere uygulanan anketlerin geri dönüş oranlarına ilişkin bilgiler tablo 32’de verilmiştir.

**Tablo 2.32. Öğretmenlere uygulanan anketlerin geri dönüş oranı**

Uygulanan anket sayısı	Geri dönen anket sayısı	Değerlendirilen anket sayısı	Değerlendirilen anket yüzdesi
s	s	s	%
575	303	287	52,69

Tablo 32’de öğretmenlere uygulanan anketlerin geri dönüş sayıları ve oranı verilmiştir. Görüldüğü gibi anket uygulanan öğretmen sayısı 575’tir. Geri dönen anket sayısı ise 303’tür. Geri dönen anketlerden 16’sı eksik doldurulması nedeni ile kapsam dışında bırakılmış, geri kalan 287 anket kullanılmıştır. Böylece anketlerin geri dönme yüzdesi % 52,69 olarak hesaplanmıştır. Sağlıklı yorum yapabilmek için anket geri dönüş oranının %70-80’in üzerinde olması beklenir. Ancak Özoğlu’nun (1992 akt; Büyüköztürk ve diğerleri 2010) belirttiği gibi katılımcı cevaplı anketlerde geri dönüş oranı, genellikle %40-60 arasında değişebilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri 2010, s.139).

### 2.3.2.2. Okul Müdürü Görüşme Formunun Uygulanması

Araştırmanın nitel verileri, alt amacı doğrultusunda okul müdürleri ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Görüşmeler 28.11.2011 ile 16.12.2011 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme tarihinden önce okul müdürleri ile yüz yüze görüşülerek araştırmanın amacı anlatılmış ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden okul müdürlerinden randevu alınmıştır. Görüşmeler okul müdürlerinin kendi odalarında gerçekleştirilmiştir. Görüşme yerinin sessiz olmasına dikkat edilmiştir. Ancak okul müdürlerinin yoğun bir şekilde çalışmaları, gelen misafir ya da telefonların çalması durumlarında ses kayıt cihazı durdurulmuş, daha sonra görüşmeye kullanılan yerden devam edilmiştir. Okul müdürleri ile yapılan görüşmeye ilişkin görüşme numarası, okul müdürlerinin kod isimleri, okuldaki öğrenci sayıları ve görüşme tarihine ilişkin bilgiler aşağıdaki tablo 33’de verilmiştir.

**Tablo 2. 33. Okul Müdürleri İle Yapılan Görüşmeye İlişkin Bilgiler**

Görüşme numarası	Okul Müdürlerinin kod isimleri	Okuldaki öğrenci sayısı	Görüşme tarihi	Satır sayısı
1	Hasan	970	28.11.2011	268
2	Hakan	280	29.11.2011	283
3	Kağan	237	29.11.2011	264
4	İsmail	1031	30.11.2011	352
5	Ahmet	758	02.12.2011	308
6	Ceyda	575	02.12.2011	315
7	Ali	870	05.12.2011	477
8	Deniz	680	12.12.2011	404
9	Cem	600	12.12.2011	206
10	Alp	240	15.12.2011	301
11	Efe	1140	16.12.2011	370

Görüşme öncesinde araştırmanın amacı hakkında okul müdürlerine kısaca bilgi verilmiş ve görüşme formunu okunmuştur. Okul müdürlerinden öncelikle kişisel bilgilerini doldurmaları istenmiştir. Görüşme sırasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Okul müdürleri ile yapılan görüşmeler en az 20, en fazla 40 dakika sürmüştür. Görüşme sırasında araştırmacı sorduğu soruları sırası ile sormaya özen göstermiş, okul müdürü tarafından anlaşılmayan bir yer olduğunda sorular tekrarlanmıştır.

### **2.3.3.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Araştırma verilerinin çözümlenmesine ilişkin bilgiler iki aşamalı olarak ele alınmıştır. Öncelikle anketten elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması daha sonra görüşmeden elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması sırası ile aşağıda açıklanmıştır.

#### **2.3.3.1. Anket Yoluyla Elde Edilen Verilerinin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Verilerin analizinde betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin tüm istatistiksel çözümlenmeleri SPSS 15 (Statistical Package for the Social Science) paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin analiz edilmesi aşamasına geçilmeden önce değerlendirmeye alınacak anketlere 1'den başlayarak 287'e kadar bir anket numarası verilmiştir. Bu süreçte, anketin ikinci bölümünde yer alan "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak..." bölümü, "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ..." bölümü ve "Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının..." bölümünde yer alan tüm maddeler için

bilgisayara girilmesinde, “oldukça çok” seçeneğine 5, “çok” seçeneğine 4, “orta” seçeneğine 3, “az” seçeneğine 2 ve “hiç” seçeneğine 1 puan verilmiştir.

Veri toplama araçlarında kullanılan likert tipi beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak, elde edilen ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanmasında; “1.00-1.80 hiç, 1.81-2.60 arası az, 2.61- 3.40 arası orta, 3.41-4.20 arası çok ve 4.21 ve 5.00 arası oldukça çok” temel alınmıştır. Ankette seçeneklerin her birine verilen yanıtların frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalamaları üzerinden yorum yapılmıştır. Verilerin analizi ve yorumunda iki grubun karşılaştırılması durumunda t-testi, non-parametrik dağılımlar için Kruskal Wallis testinden, grup sayısının üç ya da daha fazla olduğu durumlarda tek boyutlu varyans (one-way) analizinden yararlanılmıştır. Varyans analizinde bulunan “F” değerlerinin anlamlı çıkması durumunda, farkın kaynağını bulmak için en küçük önemli farklar tekniğini belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden faydalanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tabloda bulunan “t” ve “F” değeri ile hesaplanan “t” ve “F” değerleri karşılaştırılarak verilmiştir. Grupların karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi 0.05 ve 0,1 olarak alınmıştır.

### **2.3.3.2. Görüşmelerden Elde Edilen Verilerinin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Verilerin çözümlemesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada nitel verilerin analizinde şu adımlar izlenmiştir:

Soru maddelerinin geçerliği belirlendikten sonra 11 okul müdürü ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında ses kaydı cihazına kayıt edilen görüşmeler araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve her bir satıra numara verilerek görüşme dökümü formu oluşturulmuştur. Görüşme dökümleri ile ses kayıt cihazında yer alan kayıtlar alandan bir uzmana verilerek yanlış ya da eksik bölümlerin kontrolü sağlanmıştır. Böylece görüşmelerin dökümü yapılmıştır. Görüşmelerin dökümlerinin yapılması ardından görüşme kodlama anahtarı hazırlanmıştır. Görüşme soruları tek tek ele alınarak, her soru için

verilen tüm yanıtlar doğrultusunda seçenekler sıralanmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda her bir soru maddesi ile ilgili yanıt seçeneklerinin yazılı olduğu “Görüşme Kodlama Anahtarı” hazırlanmıştır. Bu aşamada, görüşme kodlama anahtarının oluşturulmasında araştırmacının kuramsal boyutu ve buna göre oluşturulan görüşme soruları dikkate alınmıştır. Araştırmacı yansız atamayla belirlediği görüşme veri dökümü formlarını ve görüşme kodlama anahtarını bir uzmana vermiştir. Uzman ve araştırmacı birbirinden bağımsız olarak görüşme kodlama anahtarına her bir soru için işaretleme yapmışlardır. Bu bağlamda, betimsel verilerin güvenilirlik hesaplaması, Miles ve Huberman (1994)’ın formülü ile gerçekleştirilmiştir: “Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100”. Araştırmacı dışındaki bir kişinin analiz sürecinde yer alması ve sonuçların karşılaştırılması sonucunda %80 oranında hem fikir sağlanması kodlamanın güvenilirliğini sağlamaktadır (Büyüköztürk ve Diğerleri 2010). Görüşme sorularının güvenilirlik analizi tablo 34’de verilmiştir.

**Tablo 2.34. Görüşme Sorularının Güvenirlik Analizi**

Sorular	Güvenirlik Yüzdeleri (%)
1	92,3
2	100
3	90,3
4	100
5	100
6	85
7	100
8	77,7
9	100
10	100
11	100
12	100

Tablo 34’de araştırmacı ve uzman arasındaki görüşme sorularının kodlamalarının karşılaştırılması sonrasında elde edilen güvenilirlik yüzdeleri incelendiğinde güvenilirlik oranlarının %77,7-%100 arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmada görüşme sorularının güvenilirlik ortalaması ise %95,38 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, %70’den yüksek olduğu için araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Bu aşamadan sonra bulguların tanımlanmasına geçilmiştir. Görüşme kodlama anahtarında belirlenen temalar çerçevesinde görüşlerin tekrarlanma sıklığı sayılmıştır. Böylece, her görüşün sıklığı belirlenmiş ve

izelgeler biçiminde sunulmuştur. Çizelge biçiminde sunulan verilerin altına açıklamalar yapılmış ve okul müdürlerinin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Doğrudan alıntılar yapılırken okul müdürlerinin kod isimleri kullanılmıştır. Alıntılar italik olarak yazılmış, parantez içinde önce kaç numaralı görüşmeci olduğu, daha sonra alıntının yapıldığı satır aralığı verilmiştir. Aşağıda yapılan alıntılardan biri örnek olarak verilmiştir.

Kağan müdür *“Yani bende şimdi 20 tane ğretmen varsa yani 1-2 veya artık yüzdeye vurursak %90 başarılı diyebilirim”* (1,253-254) şeklindeki görüşü ile öğretmenleri sınıf yönetimini gerçekleştirebilme konusunda başarılı bulunduğunu belirtmiştir.

Bulguların tanımlanması işleminden sonra bulgular yorumlanmış ve tablolaftrılarak bulgular ve yorum bölümünde sunulmuştur.

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

## BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları, anketten ve görüşmelerden elde edilen bulgular olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

### 3.1. Anket Yoluyla Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde; “Sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algıları nelerdir?” alt amacına ilişkin bulgular sunulmuştur. Bunlar sırası ile; Sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algıları nelerdir?, Belirlenen etkililik ölçütlerine ilişkin deneklerin görüşleri arasında; cinsiyet, deneyim, branş ve yüksek lisans yapmış olup olmama faktörlerine göre anlamlı fark var mıdır? Başlıkları altında ayrıntılı olarak incelenmiş ve tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

#### 3.1.1. Sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algıları nelerdir?

Sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla, öğretmenlere “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümünde 43 madde, “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” bölümünde 18 madde ve “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının...” bölümünde 12 madde olmak üzere toplamda yetmiş üç madde uygulanmıştır. Bu maddeler ait oldukları boyutlar, maddelere ait frekans ve yüzdelikler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar sırası ile aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

### 3.1.1.1. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümüne İlişkin Öğretmen Algıları

Bu bölümde Sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla, “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümünde yer alan 43 madde yer aldıkları boyutlar içinde ve bu maddelere ait frekans ve yüzdelikler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar sırası ile verilmiştir. İlk olarak, “Sınıfınızın Bir üyesi olarak...” bölümü için belirlenen amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin öğretmen algıları, frekans ve yüzdelikler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 3.1. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları**

Madde	$\bar{X}$	Ss
Öğrencilerinizin akademik başarılarını artırma düzeyiniz	4,13	,64
Ders zamanını iyi değerlendirme düzeyiniz	4,33	,61
Kendi zamanınızı iyi kullanabilme düzeyiniz	4,13	,69
Ders sürecini etkili değerlendirebilme düzeyiniz	4,25	,61
Öğrencilerin bireysel amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için onları teşvik etmedeki yeterlilik düzeyiniz	4,17	,61
Aniden ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanmasında sahip olduğunuz kaynakları kullanabilme düzeyiniz	4,12	,69
Öğrencilerinizin performanslarını değerlendirebilme düzeyiniz	4,19	,64
Sınıf içi bütçe oluşturabilme düzeyiniz	3,44	1,07
Dersin hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak stratejileri belirleyebilme düzeyiniz	4,20	,63
Öğretim materyallerin temin edebilme düzeyiniz	4,01	,79
Farklı etkinlikler geliştirebilme düzeyiniz	4,00	,74
Öğrenme-öğretme süreçlerini uygulamadaki yeterlilik düzeyiniz	4,23	,59
Ders sonunda etkinlikleri değerlendirebilme düzeyiniz	4,13	,66
Sınıfta başarılı olmak için ne yapılması gerektiği konusundaki farkındalık düzeyiniz	4,27	,60
Öğrencilere öğrenme deneyimleri kazandırabilme düzeyiniz	4,17	,65

Tablo1’de “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümü için belirlenen amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin öğretmen algılarının frekans, yüzdelik, standart sapma ve ortamları verilmiştir. Tablo 1 incelediğinde, öğretmenlerin sınıf yönetiminin etkililiğini sağlamada en başarısız oldukları konunun, sınıf içi bütçe oluşturabilme olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak, okulların, okullara ayrılan bütçe doğrultusunda harcama yaptığı ve sınıf bütçesinin bu yönde bir ödeme almadığı söylenebilir. Öğretmen-veli işbirliğinin kurulması ile velilerin sınıfa yönelik, sınıfın bir takım ihtiyaçlarını karşılamaları sağlanabilmektedir. Ancak, okullarda bu tür uygulamalar, velilerin sosyo-ekonomik yönden farklılıklar taşıması, alım gücünün yetersiz olması gibi nedenlerle pek

fazla kabul görmemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarında bütçe oluşturma konusunda kendilerini yeterli bulmamaları kabul edilebilir bir bulgu olarak yorumlanabilir.

Tablo 1’de ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetiminin etkililiğini sağlamada amacı gerçekleştirme boyutunu yeterli derecede yerine getirebildikleri görülmektedir. Maddelerin aritmetik ortalaması “*oldukça çok*” ve “*çok*” düzeyinde farklılaşmaktadır. Öğretmenler, sınıf yönetiminde en çok, ders zamanlarını iyi değerlendirebildikleri konusunda hem fikir olarak görülmektedirler. Öğretmenler ayrıca, sınıfta başarılı olmak için ne yapılması gerektiği konusundaki farkında olduklarını, öğrencilere öğrenme deneyimleri kazandırabildiklerini ve öğrenme-öğretme süreçlerini uygulamada kendilerini yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin farklı etkinlikler kullanabilme ve farklı öğretim materyalleri geliştirme konusundaki yeterliliklerinin çok fazla olmadığı da görülmektedir. Bu görüş, sınıfta başarılı olmak için ne yapılması gerektiği konusundaki farkında olduklarını ve öğrenme-öğretme süreçlerini uygulamada kendilerini yeterli bulmaları görüşü ile çelişmektedir. Okullarda uyulanmakta olan, yapısalcı programın beraberinde getirdiği etkinlik temelli ve öğrenci merkezli eğitimin başarılı olabilmesi, öğretmenin, öğrenme-öğretme sürecinde kullanacağı materyal ve etkinliklerin çeşitli olmasını gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini tam olarak gerçekleştirilebilmesi ve amaçladığı başarıyı sağlaması derste kullanacağı etkinlik ve materyal zenginliğine bağlanabilir.

Öğretmenler ayrıca dersin hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak stratejileri belirleyebildiklerini, öğrencilerinin performanslarını ve ders sonunda etkinlikleri değerlendirebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Çakan (2004) ve Anıl ve Acar (2008)’in bulguları ile örtüşmemektedir. Anıl ve Acar, Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu geleneksel değerlendirme ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ve değerlendirme yapmanın karmaşık olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Çakan (2004) da “Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim” adlı araştırmasında, öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini ölçme ve değerlendirme alanında yetersiz algıladıklarını göstermiştir.

“Sınıfınızın Bir üyesi olarak...” bölümü için belirlenen amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin öğretmen algıları, frekans ve yüzdeler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar tablo 1’de verilmiştir. Tablo 2’de ise “Sınıfınızın Bir üyesi olarak...” bölümü için



belirlenen entegrasyon boyutuna ilişkin öğretmen algıları, frekans ve yüzdeler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir.

**Tablo 3.2. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları**

Madde	$\bar{X}$	Ss
Sınıfınıza ait bir kültürü oluşturabilme düzeyiniz	4,12	,70
Sınıf kültürünü ne derece benimsediniz?	4,18	,71
Öğrencilerinizle oluşabilecek problemleri çözmedeki yeterlilik düzeyiniz	4,14	,71
Öğrencilerinizin okul dışı davranışlarını gözlemleyebilme düzeyiniz	3,42	,94
Öğrenciler arasındaki ilişkileri dengelemedeki yeterlilik düzeyiniz	4,21	,64
Öğrencilerle iletişimde bulunma sıklığınız	4,41	,64
Diğer öğretmenlerle işbirliğinde bulunma düzeyiniz	4,25	,73
Kendinizi geliştirebilmek adına yakaladığınız fırsatları kullanabilme düzeyiniz	4,09	,71
Olumlu sınıf iklimi yaratabilme düzeyiniz	4,23	,62
Değişme ve gelişmelere karşı açık olma düzeyiniz	4,35	,68

Tablo 2’de öğretmenlerin entegrasyon boyutuna ilişkin algılarına yer verilmiştir. Tablo 2’de de görüleceği üzere, tablo da en dikkat çeken bulgu, öğretmenlerin en yüksek ortalama ile değişime ve gelişmelere açık olduklarını ifade etmeleridir. Bu bulgu alanyazında yer alan farklı araştırmalarda öğretmenlerin değişim ve gelişmelere açık olmadığı şeklinde konu olmuştur. Beycioğlu ve Aslan (2010), Sanal (1999), öğretmenlerin değişim süreci içindeki yetersizliğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerini değişime hazırlamaları ya da değişim olgusuyla barışık olmaları gerektiği konusu üzerinde durmuşlardır.

Tablo 2’de dikkat çeken diğer önemli bir bulgu, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle işbirliğinde bulduklarını, öğrenciler arasındaki ilişkileri dengelemede yeterli olduklarını belirtmeleridir. Türkyılmaz ve Kuş (2010) yaptığı araştırmada, öğretmenler arası iş birliğinin okulun geliştirilmesinde önemli bir boyut olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenler, öğrencilerinin okul dışı davranışlarını yeterince gözlemleyemediklerini ve öğrencileriyle ilgili oluşabilecek problemleri çözmeye çok fazla yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni, ailenin öğretmen ile yeterince iş birliği içinde bulunmaması olarak nitelendirilebilir. Öğrenci günün 6-8 saatini okulda geçirmekte, günün geri kalan kısmını ise ailesiyle geçirmektedir. Öğretmenin öğrencisini

bu süre zarfı içinde gözlemlemesi, ancak ailenin öğrenci ile ilgili vereceği bilgilerle sınırlı olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin konu ile bulguları kabul edilebilir düzeydedir. Balkar (2009), eğitim-öğretim sürecinde, aile ve okul arasında sağlanan etkili bir işbirliği ve etkileşim sürecinin gerek öğrenci başarısı gerekse okul başarısı açısından birçok getirisi olduğunu, öğretmenlerin ailelerden aldıkları bilgiler doğrultusunda öğrencilerinin gelişimlerine daha anlamlı katkılar da bulunabileceklerini belirtmektedir.

Öğretmenler, sınıfta, olumlu bir iklim yaratabildiklerini ancak sınıflarına ait bir kültürü çok fazla oluşturamadıklarını ve sınıf kültürünü tam olarak benimseyemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşü, kendi içlerinde bir anlaşmazlık yaşadıkları olarak yorumlanabilir. Oysaki sınıf iklimini oluşturmak, sınıfın kültürü ile yakından ilişkilidir. Sınıf kültürünü tam olarak oluşturamayan bir öğretmenin sınıf iklimini olumlu bir şekilde yarattığı söylenemez (Varol, tarihsiz; Önen 2008).

Araştırmada üçüncü olarak öğretmenlerin değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutuna ilişkin algıları ele alınmıştır. “Sınıfınızın Bir üyesi olarak...” bölümü için belirlenen değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutuna ilişkin öğretmen algıları, frekans ve yüzdellikler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar tablo 3 de verilmiştir.

**Tablo 3.3. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları**

Madde	$\bar{X}$	Ss
Söz ve davranışları kontrol edebilme düzeyiniz	4,18	,65
Öğrenmede öğrencilerinizin motivasyonunu arttırabilme düzeyiniz	4,24	,62
Okul kuralları, sınıf kuraları, veliler ve okul yöneticilerin istekleri dikkate alındığında kendi kişiliğinizi koruyabilme düzeyiniz	4,31	,65
Diğer öğretmenler tarafından benimsenme düzeyiniz	4,18	,70
Sınıf içi etkinliklerdeki aktiflik düzeyiniz	4,24	,69
Bir şeylerden yakınma düzeyiniz	2,77	,99
Öğrencilerin ilgisini üretken işlere çekebilme düzeyiniz	4,06	,63
Öğrencilerinize yeterli sorumluluk verebilme düzeyiniz	4,12	,73
Öğrencileriniz tarafından güvenilir bulunma düzeyiniz	4,44	,59
Yeteneklerinizin farkında olma düzeyiniz	4,23	,65
Eksiklerinizin farkında olma düzeyiniz	4,16	,66

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin, okul kuralları, sınıf kuralları, veliler ve okul yöneticilerin istekleri dikkate alındığında kendi kişiliklerini koruyabildiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler ayrıca öğrenciler tarafından güvenilir bulduklarını belirtmişlerdir. Özellikle ilköğretim basamağı dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yerinin önemi yadsınamaz (Oktay 2011). Bu nedenle öğretmenlerin bu görüşü alanyazın ile paralellik göstermektedir. İlköğretim öğrencilerinin yaş grubu ve gelişim özellikleri dikkate alındığında sınıf öğretmenlerine oldukça bağlı ve öğretmenlerine sonuna kadar güvendikleri görülmüştür.

Öğretmenler bir şeylerden yakınma derecelerinin oldukça az olduğunu belirtmişlerdir. Oysaki alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin sürekli ekonomik sıkıntılardan yakındıkları görülmektedir (Seferolu 2001, Doğan 2005, Güven 2005).

Öğretmenler yeteneklerinin ve eksiklerinin farkında olduklarını, öğrencilerin ilgilerini üretken işlere çekebildiklerini ve sınıf içinde aktif olarak etkinliklere katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca söz ve davranışlarını kontrol edebildikleri için öğrencilerinin motivasyonunu da arttırabildiklerini ifade etmişlerdir. Yiğenoğlu (2007)' na göre, bugün her düzeydeki kurumun başarısı o kurumda çalışan kişilerin bilgi, tecrübe ve motivasyon becerileriyle yakından ilgilidir. Eren (1998) motivasyonu, bir ya da birden çok insanı belirli bir gaye veya amaca doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı olarak kabul etmiştir. Köktürk ve diğerleri (2000)' ne göre motivasyon belirli durumlarda bireylerin belirli davranışları yapmaya yönelten etkidir. Motivasyonun artırılması öğretilmedeki ve öğrenmedeki etkileri ve verimliliği arttıracaktır.

Buraya kadar olan bölümde “Sınıfınızın Bir üyesi olarak...” bölümü için belirlenen etkililik ölçütlerinden amacı gerçekleştirme, entegrasyon ve değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesine ilişkin öğretmen algıları tablollaştırılarak verilmiştir. bu bölümün en son boyutu olan uyum boyutuna ilişkin öğretmen algıları, frekans ve yüzdeler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar ise tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 3.4. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın bir üyesi olarak...” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları**

Madde	$\bar{X}$	Ss
Öğrencilerinizin gelişimini sağlama düzeyiniz	4,21	,63
Öğrencilerinizin üzerinde sorumluluk geliştirebilme düzeyiniz	4,19	,72
Derslerdeki moral düzeyiniz	4,16	,76
Sınıfınızla ilgili kararları alırken üstünde düşünme düzeyiniz	4,27	,63
Olumlu bir çalışma ortamı yaratabilme düzeyiniz	4,24	,63
Sınıfınız adına alınmış kararları gerektiğinde değiştirebilme düzeyiniz	4,04	,79
Etkinliklerde katılımcı olarak bulunma düzeyiniz	4,04	,73

Tablo 4’de öğretmenlerin uyum boyutuna ilişkin algıları verilmiştir. Öğretmenler, sınıflarıyla ilgili karar aldıklarında bu kararlar üzerinde çok düşündüklerini ve gerektiğinde alınan kararları değiştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerinin gelişimini sağlayabildiklerini ve öğrenciler üzerinde sorumluluk duygusu geliştirebildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıfları içinde buldukları süre içinde moral düzeylerinin çok olmasına dikkat etmektedirler. Bunun nedeninin öğretmenlerin moral düzeyi ve iyi olma hallerinin derse, iletişim sürecine ve sınıf yönetimine olan etkisi olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Day ve Quing (2009)’un “Öğretmen duyguları, iyi olma ve etkililik” araştırmasının bulguları ile örtüşmektedir. Day ve Quing (2009), öğretmenin iyi olma halinin, kişisel, durumsal ve profesyonel özelliklerinin etkililiğini arttırdığını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, öğretmenler, sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerini, birey olarak öğretmen düzeyi için gerçekleştirebildikleri düşünmektedirler. Yapılan bu çalışmanın Türkiye’de ilk olma özelliği taşıması, daha önce ilköğretimde sınıf yönetiminin etkililik ölçütleri hakkında öğretmen algılarının belirlenmemiş olması nedeni ile bu bölümü destekleyen detaylı bir bulguya rastlanmamıştır. Birey olarak öğretmen bölümünün genel olarak ortalama puanlarının yüksek olması, bu bölüm için, öğretmenlerin kendileri ve yönetim tarzları hakkında öz değerlendirme yapamadıklarını kanısını uyandırmaktadır. Bu bulgu, Rosse (2005)’nin yaptığı araştırma ile benzer, Joyce, Spiller ve Twist (2009)’in yaptığı araştırmayla ise farklı özellikler taşımaktadır. Rosse (2005). “Öğretmenlerin Özdeğerlendirmesi: Profesyonel Gelişim İçin Bir Mekanizma” isimli araştırmasında öz değerlendirmenin, öz gelişim için güçlü bir teknik ve öğretmen uygulamalarında değişimi yakalayabilmek için önemli bir boyut

olduğunu ifade etmiştir. Rosse, öz değerlendirme, öğretmenlerin; kendi etkinlikleri, öğrenci öğrenmesi ve başarısı üzerindeki yeteneklerinin farkında oluş derecesini yansıttığı belirtmektedir. Öğretmenlerin öz değerlendirme de eksik olduklarını da eklemektedir. Bununla birlikte, Joyce, Spiller ve Twist (2009), “Öz değerlendirme: öğretmenler ne düşünür” isimli araştırmalarında, öğretmenlerin öz değerlendirme konusunda başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

### 3.1.1.2. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümüne İlişkin öğretmen Algıları

Bu bölümde Sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla, “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” bölümünde yer alan 18 madde dahil oldukları boyutlar, bu maddelere ait frekans ve yüzdelikler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar 4 bölüm halinde verilmiştir. İlk bölüm “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarını içermektedir. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” bölümü için belirlenen amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin öğretmen algıları tablo 5’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.5. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları**

Madde	$\bar{X}$	Ss
Sınıfın amaçlarını gerçekleştirebilmek için çalışma düzeyi	3,95	,70
Planlı çalışabilme düzeyleri	3,52	,82
Dersin amaçlarını başarabilme düzeyi	3,79	,68
Sınıfı için materyal geliştirebilme düzeyi	3,56	,77
Sorunların üstesinden gelebilme düzeyleri	3,60	,76

Tablo 5’de öğretmenlerin öğrencilerinin amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin algılarına yer verilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerinin sınıfın amaçlarını gerçekleştirebilmek için çalışma düzeyini yeterli bulmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin, amaçları gerçekleştirebilmek adına planlı çalıştıklarını ve böylece dersin amaçlarına ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir boyutu olan

materyal geliştirmenin öğrencileri tarafından yapılabildiğini belirten öğretmenler, ayrıca öğrencilerinin sınıf içinde meydana gelebilecek sorunların üstesinden gelebildiklerini belirtmişlerdir. Başaran (2005), eğitim programının etkili olarak uyulanabilmesinin sınıfta eğitim ortamının oluşturulması ile yakından ilişkili olduğunu, bunun ise öğrenim görevine uygun araç ve gerecin kullanılmasına bağlı olduğu belirtmektedir.

Amacı gerçekleştirme boyutu genel olarak ele alındığında, öğretmenlerin, öğrencilerinin bu boyutu gerçekleştirebildiklerine ilişkin görüş belirttikleri söylenebilir. Bu çalışmanın alanyazın da ilk olma özelliği taşıması nedeni ile bu bulguyu destekleyen bir yargıya rastlanmamıştır.

İkinci bölüm “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” bölümü için belirlenen entegrasyon boyutuna ilişkin öğretmen algılarını içermektedir. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” bölümü için belirlenen entegrasyon boyutuna ilişkin öğretmen algıları tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 3.6. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları**

Madde	$\bar{X}$	Ss
Bireysel çalışmalarında etkili olabilme düzeyi	3,83	,77
Diğer öğretmenlerine karşı saygılı olma düzeyi	4,01	,79
Verilen görevleri yerine getirebilme düzeyi	3,82	,74
Zamanı iyi kullanabilme düzeyi	3,59	,79
Arkadaşlarıyla yardımlaşma düzeyleri	3,94	,78

Tablo 6’da öğretmenlerin öğrencilerinin entegrasyon boyutuna ilişkin algılarına yer verilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerinin arkadaşlarıyla yardımlaşabildiklerini ve diğer öğretmenlerine karşı saygılı olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler ayrıca öğrencilerinin zamanlarını iyi kullanabildiklerini, verilen görevi zamanında yapabildiklerini ifade etmişlerdir. İlköğretim düzeyi ele alındığında özellikle sınıf öğretmeninin, öğrenciler tarafından tek otorite olareak kabul edilmesi, öğrencilerin öğretmenlerine koşulsuz saygılı davranmalarını ve etkileşim içerisinde bulunmalarını gerektirmektedir. Bu nedenle öğrenciler, öğretmenlerinin verdiği görev, ödev, etkinlik ... v.s. gibi bir takım direktifleri zamanında yerine getirmektedir. Öğretmenler, ayrıca

öğrencilerinin bireysel çalışmalarında etkili olabildiklerini de belirtmektedir. Bireysel çalışma, öğrencilerin öz yeterlilik algılarının gelişimine etki eden belirleyici faktörlerden biridir. Bandura'ya göre öz yeterlilik, bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır (Lee, 2005). Bu nedenle öğrencinin bireysel çalışmalarında etkili olmaları öğretmenlerce önemli görülmektedir. Bu bulgu Lee'nin araştırmasıyla paralellik göstermektedir.

Üçüncü bölüm “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” bölümü için belirlenen değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutuna ilişkin öğretmen algılarını içermektedir. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” bölümü için belirlenen değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutuna ilişkin öğretmen algıları tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.7. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları**

Madde	$\bar{X}$	Ss
Kuralların içselleştirilmesinde başarılı olabilme düzeyi	3,68	,76
Kendi yeteneklerinin farkında olma düzeyleri	3,65	,80
Sınıf içi sorunları kavrayabilme düzeyi	3,62	,70
Bireysel ihtiyaçlarının sınıfta karşılanabildiğini kavrama düzeyleri	3,65	,79

Tablo 7’de öğretmenlerin, öğrencilerinin, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutuna ilişkin algılarına yer verilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerinin sınıf içinde oluşan sorunları kavrayabildiklerini ve sınıf kuralları içselleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, öğrencilerinin kendi yeteneklerinin farkında olduklarını, böylece bireysel ihtiyaçlarının sınıf ortamında da karşılanabildiğini kavrayabildiklerini belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenler, öğrencilerinin, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutunu gerçekleştirebildiklerine inanmaktadırlar. Ancak sınıf yönetiminin etkililiğin sağlanmasında diğer bir boyut olan uyum boyutun da gerçekleştirilmesi de gerekmektedir.

Dördüncü bölüm “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” bölümü için belirlenen uyum boyutuna ilişkin öğretmen algılarını içermektedir. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” bölümü için belirlenen uyum boyutuna ilişkin öğretmen algıları tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.8. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları**

Madde	$\bar{X}$	Ss
Derslere aktif olarak katılma düzeyleri	4,14	,71
Düzenli çalışabilme yeteneğine sahip olma düzeyi	3,68	,82
Sınıfın başarı düzeyi göz önüne alındığında, sınıftaki durumunu değerlendirebilme düzeyi	3,74	,71
Sorunların çözümüne farklı bakış açısı getirebilme düzeyi	3,62	,85

Tablo 8’de öğretmenlerin, öğrencilerinin, uyum boyutuna ilişkin algılarına yer verilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerinin derse aktif olarak katılmaları konusunda oldukça olumlu bir görüş belirtmişlerdir. Bunun nedenini bir çok etkene bağlanabilir ancak bunların en önemlisi yapısalıcı programın öğrenci merkezli olması ve öğrencinin aktif katılımı gerektirmesidir (Açıkgöz 2007, Vural 2004). Bu nedenle öğretmenlerin bu görüşü, alanyazın ile örtüşen benzer özellikler göstermektedir. Öğretmenler ayrıca, öğrencilerinin düzenli çalışma yeteneğine sahip olduklarını, sınıfın başarı düzeyi söz konusu olduğunda, sınıf içindeki durumlarını değerlendirebildiklerini ifade etmişler, böylece sorunların çözümlerinde farklı bakış açısı geliştirebildiklerini belirtmişlerdir.

### 3.1.1.3. “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının...” Bölümüne İlişkin Öğretmen Algıları

Bu bölümde Sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla, “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının...” bölümünde yer alan 12 madde, dahil oldukları boyutlar, maddelere ait frekans ve yüzdeler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar tablo 9’da verilmiştir.



**Tablo 3.9. “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının...” Bölümüne İlişkin Öğretmen Algıları**

Boyutlar	Madde	$\bar{X}$	Ss
Amacı gerçekleştirme	Etkinliklerdeki yararlılık düzeyi	3,91	,68
	Sınıf başarısı için önem düzeyi	3,85	,73
	Grup üyelerinin birlikte çalışmaktan hoşlanma düzeyleri	3,86	,81
	Grup üyelerinin birlikte çalışmaları, bireysel çalışmaları oranına göre ne derece etkilidir?	3,87	,75
Entegrasyon	Grup liderlerinin diğer çalışma gruplarının liderleriyle etkileşim düzeyi	3,71	,78
	Sınıf içi zayıflayan bireysel ilişkileri yeniden güçlendirme düzeyi	3,87	,76
Değer Sist. Kur. ve Sürd.	Grup üyeleri arasındaki ilişkilerin samimilik düzeyi	3,93	,67
	Bir araya gelerek çalışma sıklığı	3,62	,79
	Grup çalışmaları sırasında sadece grup için değil birbirlerine de katkı sağlayacaklarının farkında olma düzeyleri	3,81	,79
Uyum	Grup liderlerinin, grup üyeleri üstünde etkili olabilme düzeyi	3,75	,75
	Yönlendirilmesindeki etkililik düzeyiniz	3,94	,69
	Oluşturulmasındaki etkililik düzeyiniz	3,91	,72

Tablo 9’da sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla, “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının...” bölümünde yer alan maddeler, maddelere ait frekans ve yüzdeler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir. Tablo 9 genel olarak incelendiğinde maddelere ilişkin ortalamaların orta düzeyin biraz üstünde olduğu görülmektedir. Her ne kadar bu değer maddeler için çok düzeyini gösterse de, öğretmenlerin sınıflarındaki grupların etkililik boyutlarının gerçekleştirilebilme konusunda görüşlerinin farklı olduğu görülmektedir.

Amacı gerçekleştirebilme boyutu çerçevesinde öğretmenler, sınıflarındaki çalışma gruplarının, etkinliklerde yararlı olduklarını ve sınıf başarısı için önemli olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, öğrencilerin bireysel olarak çalışmadan sağlayacakları yararın aksine grupla çalıştıklarında daha başarılı olduklarını ve grup içinde çalışırken

diğer grup üyeleri ile birlikten olmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Entegrasyon boyutu çerçevesinde öğretmenler, grup liderlerinin diğer grup liderleri ile etkileşim içinde bulunduğunu ve grupların sının içi zayıflayan ilişkileri yeniden güçlendirdiğini belirtmişlerdir.

Değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu çerçevesinde öğretmenler, grup üyeleri arasında samimi bir ilişki bulunduğunu ve bu yüzden grupların sık sık bir arada çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, öğrencilerin grupla çalıştıklarında bunun sadece kendileri için değil, grup üzerinde de olumlu etkilerinin olduğunu bilincinde olduklarını belirtmişlerdir.

Uyum boyutu çerçevesinde öğretmenler, sınıflarındaki çalışma gruplarının oluşturulmasında ve yönlendirilmelerinde etkili olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu Benne ve Shearts'ın bulgularıyla örtüşmektedir. Benne ve Shearts'a göre (akt; Adair 2005), öğretmen grupların oluşturulmasında ve grup çalışmalarının yönlendirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Öğretmen grup oluşturma sürecinde cesaretlendirici, uyum sağlayıcı, uzlaşıcı, kolaylaştırıcı, standart belirleyici, grup gözlemcisi ve takipçi olmak zorundadır.

Öğretmenler, yüz yüze gruplar (çalışma grupları) düzeylerinin sınıf yönetiminde etkililik ölçütlerini gerçekleştirebildiklerini ve bunların üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Day ve Quing (2009)'un "Öğretmen duyguları, iyi olma ve etkililik" araştırmasının bulguları ile örtüşmektedir. Day ve Quing (2009), öğretmenin iyi olma halinin, kişisel, durumsal ve profesyonel özelliklerinin etkililiğini arttırdığını, böylece öğretmenlerin öğrencilerin ve sınıftaki gruplar üzerinde daha çok etkili olduklarını göstermektedir.

### **3.1.2. Belirlenen Etkililik Ölçütlerine Ait Deneklerin Görüşleri Arasında; Bağımsız Değişkenler (Cinsiyet, Deneyim, Branş ve Yüksek Lisans Yapmış Olup Olmama) Açısından Fark Olup Olmadığının İncelenmesi**

Bu bölümde belirlenen etkililik ölçütlerine ilişkin deneklerin görüşleri arasında; cinsiyet, deneyim, branş ve yüksek lisans yapmış olup olmama faktörlerine göre anlamlı fark var mıdır? alt amacına uygun olarak her bir soru "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...", "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...", "Sınıfınızdaki Çalışma

Gruplarının...” bölümleri kapsamında ayrı ayrı ele alınmış, elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

### 3.1.2.1. Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi

Bu bölümde; belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınıanmıştır. Belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi uygulanarak “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...”, “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...”, “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının...” bölümleri için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

#### 3.1.2.1.1. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümüne ilişkin belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki farklılıklar

Araştırmanın bu bölümünde, “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümüne ilişkin belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını t testi ile sınıanmış, bulgular tablo 10’da gösterilmiştir.

**Tablo 3.10. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümüne İlişkin Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farklılıklar**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Algılar	Kadın	153	4,1111	,41908	285	-,701	,484
	Erkek	134	4,1447	,38889			

Tablo 10’a göre belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik öğretmen algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t_{(285)}=-,701$ ,  $p>,05$ ]. Erkek öğretmenlerin etkililik ölçütlerine yönelik algıları ( $\bar{X}=4,14$ ), kadın öğretmenlerin algılarına göre ( $\bar{X}=4,11$ ) daha olumlu olmasına rağmen aralarındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir. Bu bulgulara göre belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik öğretmen algılarının cinsiyete göre “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümü için anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Yukarıdaki bulgular ele alındığında, belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik öğretmen algılarının cinsiyete göre sınıftaki yönetsel düzeyler için anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Bu da kadın ve erkek öğretmenlerin

belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik Sınıf Yönetimi becerileri açısından farklılık göstermedikleri sonucuna götürebilir.

### 3.1.2.1.2. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümüne İlişkin Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farklılıklar

Araştırmanın bu bölümünde, “sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” bölümüne ilişkin belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını t testi ile sınınanmış, bulgular tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.11. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümüne İlişkin Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farklılıklar**

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Algılar	Kadın	153	3,7055	,70406	285	-1,548	,123
	Erkek	134	3,8205	,52726			

Tablo 11’de belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki sınama sonuçları yer almaktadır. Tablo 5’e göre belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik öğretmen algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t_{(285)}=-1,548$ ,  $p>,05$ ]. Erkek öğretmenlerin etkililik ölçütlerine yönelik algıları ( $\bar{X}=3,82$ ), kadın öğretmenlerin algılarına göre ( $\bar{X}=3,70$ ) daha olumlu olmasına rağmen aralarındaki bu ilişki istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir. Bu bulgulara göre belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik öğretmen algılarının cinsiyete göre “sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” bölümü için anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Yukarıdaki bulgular ele alındığında, belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik öğretmen algılarının cinsiyete göre sınıftaki yönetsel düzeyler için anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Bu da kadın ve erkek öğretmenlerin belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik Sınıf Yönetimi becerileri açısından farklılık göstermedikleri sonucuna götürebilir.

### 3.1.2.1.3. “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” Bölümüne İlişkin Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Farklılıklar

Araştırmanın bu bölümünde, “sınıfınızdaki çalışma gruplarının...” bölümüne ilişkin belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını t testi ile sınanmış, bulgular tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.12. “Sınıfınızdaki çalışma gruplarının ...” Belirlenen bölümüne ilişkin etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki farklılıklar**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Algılar	Kadın	153	3,8241	,61643	285	-,590	,556
	Erkek	134	3,8632	,48853			

Tablo 12’de belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki sına sonuçları yer almaktadır. Tablo 6’ya göre belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik öğretmen algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t_{(285)}=-590, p>,05$ ]. Erkek öğretmenlerin etkililik ölçütlerine yönelik algıları ( $\bar{X}=3,86$ ), kadın öğretmenlerin algılarına göre ( $\bar{X}=3,82$ ) daha olumlu olmasına rağmen aralarındaki bu ilişki istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir. Bu bulgulara göre belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik öğretmen algılarının cinsiyete göre “sınıfınızdaki çalışma gruplarının...” bölümü için anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Yukarıdaki bulgular ele alındığında, belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik öğretmen algılarının cinsiyete göre sınıftaki yönetsel düzeyler için anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Bu da kadın ve erkek öğretmenlerin belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik Sınıf Yönetimi becerileri açısından farklılık göstermedikleri sonucuna götürebilir. Bu bulgu, Çubukçu ve Girmen (2008)’in bulguları ile örtüşmektedir. Ancak, Özgan ve diğerlerinin yaptığı araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Özgan ve diğerlerinin (2011) yaptıkları çalışmada, erkek ve kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasında farklılık olup – olmadığını tespit etmek için elde edilen bulgulara göre, bayan öğretmenlerin ortalamalarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Akdeniz (2008), “Yöneticilere Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetme Becerileri” isimli çalışmada, yönetici algısına göre kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf

yönetme becerilerinin birbirine eşit düzeyde olduğunu; kadın veya erkek olmanın öğretmenlerin sınıflarını etkin bir şekilde yönetmelerinde etkili bir faktör olmadığını belirtmiştir. Bu araştırmanın bulguları, Akdeniz (2008)'in bulguları ile örtüşmektedir.

### 3.1.2.2. Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Deneyimleri Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi

Bu bölümde; belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin deneyimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınınanmıştır. Belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin deneyimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...”, “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...”, “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının...” bölümleri için ayrı ayrı varyans analizi kullanılarak test edilmiştir. Grup varyanslarının eşitliği varsayımını test etmek amacıyla öncelikli olarak varyanslara homojenlik testi uygulanmıştır. Tablo 3.13'te varyanslara ait homojenlik testi verilmiştir.

**Tablo 3.13. Varyanslara Ait Homojenlik Testi**

	Levene Statitics	df1	df2	Sig
“Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümü	2,581	4	282	,038
“Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümü	,755	4	282	,535
“Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” Bölümü	,259	4	282	,904

Tablo 13'te tek yönlü ANOVA'nın temel varsayımı olan varyansların homojenliği testinin sonucuna bakıldığında, “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” bölümü için p değerinin (Sig) 0,05'ten küçük olduğu, “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” ve “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümleri için ise p değerinin (Sig) 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu nedenle “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” ve “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümleri için varyansların homojen olduğu söylenebilir. “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” bölümü için sonuçların homojenlik göstermemesi nedeni ile bu bölüm için tek yönlü varyans analizi uygulanmamıştır. Sonuç olarak, varyans analizinin temel varsayımını “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” ve “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümleri sağladığı için varyans analizinden elde edilecek sonuçlar bu bölümler için sağlıklı olduğu söylenebilir.

### 3.1.2.2.1. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümünde Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Deneyimleri Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde, “sınıfınızın bir üyesi olarak...” bölümüne ilişkin belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin deneyimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını varyans analizi kullanılarak test edilmiştir. Bulgular tablo 14’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.14. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümünde Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Deneyimleri Arasındaki Farklılıkların Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p*	Anlamlı Fark
Gruplararası	,610	4	,152	,929	,448	-----
Gruplarıçi	46,281	282	,164			
Toplam	46,891	286				

1.\*p<,05 anlamlıdır 2. A: 0-5 yıl, B:6-10 yıl, C:11-15 yıl, D: 16-20 yıl, E: 21 yıl ve üzeri.

Tablo 14’te “sınıfınızın bir üyesi olarak...” bölümünde belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin deneyimleri arasındaki farklılıkların karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 7ye göre “sınıfınızın bir üyesi olarak...” bölümünde belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin deneyimleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir [ $F_{(4-282)}=,929$ ,  $p>,05$ ]. “sınıfınızın bir üyesi olarak...” bölümünde belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin deneyimleri arasında anlamlı bir fark görülmemesi, öğretmenlerin kaç yıldır görev yapıyor olursa olsun, kendilerini sınıf yönetiminde başarılı gördükleri ile ilişkilendirilebilir. Bu bulgu Kizlik (2012)’ in araştırmasının bulguları ile örtüşmektedir. Kizlik, öğretmen deneyimlerinin değil, öğrenci ürünlerinin yönetimini en iyi şekilde sağlayan öğretmenin sınıf yönetiminde daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

### 3.1.2.2.2.“Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümünde Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Deneyimleri Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde, “sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin...” bölümüne ilişkin belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin deneyimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını varyans analizi kullanılarak test edilmiştir. Bulgular tablo 15’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.15. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümünde Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Deneyimleri Arasındaki Farklılıkların Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları**

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>P*</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
Gruplararası	4,983	4	1,246	4,151	,003	(A)-(B) (D)-(B) (E)-(B)
Gruplarıçi	84,626	282	,300			
Toplam	89,609	286				

1.\*p<,05 anlamlıdır 2. A: 0-5 yıl, B:6-10 yıl, C:11-15 yıl, D: 16-20 yıl, E: 21 yıl ve üzeri

Tablo 15’te “sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin...” bölümünde belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin deneyimleri arasındaki farklılıkların karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 14’e göre “sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin...” bölümünde belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin deneyimleri arasında anlamlı bir fark görülmektedir [ $F_{(4-282)}=4,151$ ,  $p<,05$ ]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, 0-5 yıllık deneyimi olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,4282$ ) ile 6-10 yıllık deneyimi olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,65$ ) arasında 0-5 yıllık deneyimi olan öğretmenlerin lehine; 21 yıl ve üstü yıllık deneyimi olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,87$ ) ile 6-10 yıllık deneyimi olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,65$ ) arasında 21 yıl ve üstü yıllık deneyimi olan öğretmenler lehine; 16-20 yıllık deneyimi olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,94$ ) ile 6-10 yıllık deneyimi olan öğretmenler ( $\bar{X}=3,65$ ) arasında 16-20 yıllık deneyimi olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu bulgu göstermektedir ki öğretmenler deneyim yılları arttıkça öğrencilerini daha iyi tanıyabilmekte bu nedenle sınıf yönetiminin etkililiğini daha rahat bir şekilde sağlayabilmektedir. Bu bulgu ayrıca, Martin, Yin ve Mayall (2006)’ın yaptıkları araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Martin, Yin ve Mayall, öğretmenlerin deneyimleri arttıkça sınıf yönetimini gerçekleştirebile düzeylerinin daha etkili olduklarını vurgulamaktadır.



### 3.1.2.3. Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi

Bu bölümde; belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınıanmıştır. Belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin deneyimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal-Wallis testi ile “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...”, “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...”, “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının...” bölümleri için ayrı ayrı test edilmiştir. Kruskal-Wallis test sonuçları tablolastırılarak gösterilmiştir.

#### 3.1.2.3.1. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümünde Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde, “sınıfınızın bir üyesi olarak...” bölümüne ilişkin belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Kruskal-Wallis testi kullanılarak test edilmiştir. Bulgular tablo 16’da gösterilmiştir.

**Tablo 3.16. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümünde Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılıkların Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

Branş	N	Mean Rank	Chi-Square	df	Sig
Sınıf Öğretmeni	167	147,60			
Fen Bilgisi Öğr	13	146,12			
Sosyal Bilgiler Öğr	7	74,50			
Türkçe Öğr	18	108,92			
Yabancı Dil Öğr	14	166,18			
Din Kültürü Öğr	6	103,25			
Özel Eğitim	3	87,33			
Resim Öğr	9	147,44	29,452	15	,014
Müzik Öğr	5	210,30			
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğr	4	128,88			
Teknoloji Ve Tasarım Öğr	7	141,93			
Okul Öncesi Öğr	11	207,55			
Beden Eğitimi Öğr.	5	196,60			
Bilgisayar Programcılığı	4	56,63			
Matematik Öğretmeni	12	122,25			
Çocuk Gelişimi Uzmanı	3	129,83			
<b>Toplam</b>	<b>287</b>				

Tablo 16’da “sınıfınızın bir üyesi olarak...” bölümünde belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin branşları arasındaki farklılıkların karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir. Tablo 16’ya göre “sınıfınızın bir üyesi olarak...” bölümünde belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark görülmektedir [Sig=,023,  $p<,05$ ]. Bu bulgu, “sınıfınızın bir üyesi olarak...” bölümü için belirlenen etkililik ölçütleri üzerinde öğretmen branşlarının farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Branşların sıra ortalamaları dikkate alındığında, belirlenen etkililik ölçütleri üzerinde en yüksek puana branşı müzik öğretmenlerinin sahip olduğu, bunu branşı okul öncesi ve beden eğitimi öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. Branşların sıra ortalamalarında en düşük puana ise branşı bilgisayar programcılığı olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

“Sınıfınızın bir üyesi olarak...” bölümü için branşı bilgisayar programcılığı olan öğretmenlerin ile branşı okul öncesi, müzik ve beden eğitimi olan öğretmenler arasında ortalamalar yönünden branşı bilgisayar programcılığı olan öğretmenlerin lehine bir fark görülmektedir. Bunun nedeni olarak, bilgisayar dersinde maksimum 15-18 sayılık bir öğrenci grubunun derse alınması ve bilgisayarların odak noktası olması nedeni ile öğretmenin sınıf yönetimindeki etkisinin diğerlerine göre daha az olduğu söylenebilir.

### **3.1.2.3.2. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümünde Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi**

Araştırmanın bu bölümünde, “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” bölümüne ilişkin belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi kullanılarak test edilmiştir. Bulgular tablo 17’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.17. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümünde Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılıkların Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

Branş	N	Mean Rank	Chi-Square	df	Sig
Sınıf Öğretmeni	167	164,68			
Fen Bilgisi Öğr	13	111,04			
Sosyal Bilgiler Öğr	7	94,29			
Türkçe Öğr	18	84,03			
Yabancı Dil Öğr	14	144,46			
Din Kültürü Öğr	6	73,00			
Özel Eğitim	3	46,00			
Resim Öğr	9	129,28			
Müzik Öğr	5	84,50			
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğr	4	78,25	48,404	12	,000
Teknoloji ve Tasarım Öğr	7	119,36			
Okul Öncesi Öğr	11	224,82			
Beden Eğitimi Öğr.	5	142,70			
Bilgisayar Programcılığı	4	29,25			
Matematik Öğretmeni	3	90,88			
Çocuk Gelişimi Uzmanı	12	216,00			
<b>Toplam</b>	<b>287</b>				

Tablo 17’de “sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin...” bölümünde belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin branşları arasındaki farklılıkların karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir. Tablo 17’e göre “sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin...” bölümünde belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark görülmektedir [Sig=,000,  $p<,05$ ]. Bu bulgu, “sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin...” bölümü için belirlenen etkililik ölçütleri üzerinde öğretmen branşlarının farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Branşların sıra ortalamaları dikkate alındığında, belirlenen etkililik ölçütleri üzerinde en yüksek puana branşı okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu, bunu branşı çocuk gelişim uzmanı ve sınıf öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. Branşların sıra ortalamalarında en düşük puana ise branşı bilgisayar programcılığı ve özel eğitim olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Tüm branş alanları, özel eğitim sınıflarında daha zor olarak gerçekleştiği yönünde benzerlik göstermektedir. Bunun nedeni birey olarak bile zor bir sınıf yönetimine neden olan öğrencilerin, grup olarak çalışmasının daha zor olduğu kanısından kaynaklanmaktadır. Türkiye’de 1983 tarih ve 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile özel

gereksinimli çocuklar genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeye başlanmış, farklı akademik ve davranışsal özellikleri olan birçok çocuk akranları ile birlikte eğitim alma şansını elde etmiştir. Kaynaştırma ortamlarında çalışan sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ve sınıflarda yapılan öznel gözlemlere göre bu ortamlarda sınıf yönetimi ile ilgili ciddi sorunlar yaşandığı ortaya konmuştur (Sucuğlu, Ünsal ve Özokçu 2004).

### 3.1.2.3.3. “Sınıfınızdaki çalışma gruplarının ...” Bölümünde Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde, “Sınıfınızdaki çalışma gruplarının ...” bölümüne ilişkin belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi kullanılarak test edilmiştir. Bulgular tablo 18’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.18. “Sınıfınızdaki çalışma gruplarının ...” Bölümünde Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Farklılıkların Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

Branş	N	Mean Rank	Chi-Square	df	Sig
Sınıf Öğretmeni	167	157,77			
Fen Bilgisi Öğr	13	113,04			
Sosyal Bilgiler Öğr	7	83,71			
Türkçe Öğr	18	88,36			
Yabancı Dil Öğr	14	158,79			
Din Kültürü Öğr	6	56,67			
Özel Eğitim	3	70,33			
Resim Öğr	9	162,22	46,265	15	,000
Müzik Öğr	5	172,70			
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğr	4	43,50			
Teknoloji Ve Tasarım Öğr	7	155,86			
Okul Öncesi Öğr	11	197,91			
Beden Eğitimi	5	181,90			
Bilgisayar Programcılığı	4	77,88			
Matematik Öğr.	12	102,54			
Çocuk Gelişimi Uzmanı	3	167,54			
<b>Toplam</b>	<b>287</b>				

Tablo 18’de “sınıfınızdaki çalışma gruplarının...” bölümünde belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin branşları arasındaki farklılıkların karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir. Tablo 18’e göre “sınıfınızdaki çalışma gruplarının ...” bölümünde belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark görülmektedir [Sig=,000, p<,05]. Bundan dolayı, “sınıfınızdaki çalışma

gruplarının...” bölümü için belirlenen etkililik ölçütlerinde öğretmenlerin branşları bakımından farklılık olduğu söylenebilir. Bu bulgu, “sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin...” bölümü için belirlenen etkililik ölçütleri üzerinde öğretmen branşlarının farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Branşların sıra ortalamaları dikkate alındığında, belirlenen etkililik ölçütleri üzerinde en yüksek puana branşı okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu, bunu branşı beden eğitimi ve müzik öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. Branşların sıra ortalamalarında en düşük puana ise branşı psikolojik danışma ve rehberlik öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir.

### 3.1.2.4. Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Yüksek Lisans Yapıp Yapmama Durumları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi

Bu bölümde; belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığı sınıanmıştır. Belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t testi uygulanarak “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...”, “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...”, “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının...” bölümleri için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

#### 3.1.2.4.1. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümüne İlişkin Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Yüksek Lisans Yapıp Yapmama Durumları Arasındaki Farklılıklar

Araştırmanın bu bölümünde, “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümüne ilişkin belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin yüksek lisans yapıp yapmama durumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını t testi ile sınıanmış, bulgular tablo 19’da gösterilmiştir.

**Tablo 3.19. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümüne İlişkin Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Yüksek Lisans Yapıp Yapmama Durumları Arasındaki Farklılıklar**

	<b>Yüksek Lisans Yapıp Yapmama Durumları</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Algılar	Yüksek Lisans Yapanlar	15	4,1442	,54767	285	,170	,865
	Yüksek Lisans Yapmayanlar	272	4,1259	,39688			

Tablo 19’da belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin yüksek lisans yapip yapmama durumları arasındaki sınama sonuçları yer almaktadır. Tablo 19’a göre belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik öğretmen algıları [ $t_{(285)}=,170$ ,  $p>,05$ ]. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin etkililik ölçütlerine yönelik algıları ( $\bar{X}=4,14$ ), yüksek lisans yapmayan öğretmenlerin algılarına göre ( $\bar{X}=4,12$ ) daha olumlu olmasına rağmen aralarındaki bu ilişki istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir. Bu bulgulara göre belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik öğretmen algılarının yüksek lisans yapip yapmama durumlarına göre “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümü için anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

### 3.1.2.4.2. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümüne İlişkin Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Yüksek Lisans Yapip Yapmama Durumları Arasındaki Farklılıklar

Araştırmanın bu bölümünde, “sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” bölümüne ilişkin belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin yüksek lisans yapip yapmama durumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını t testi ile sınanmış, bulgular tablo 20’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.20. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümüne İlişkin Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Yüksek Lisans Yapip Yapmama Durumları Arasındaki Farklılıklar**

	<b>Yüksek Lisans Yapip Yapmama Durumları</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Algılar	Yüksek Lisans Yapanlar	15	3,8259	,66164	285	,421	,674
	Yüksek Lisans Yapmayanlar	272	3,7555	,62855			

Tablo 20’de belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin yüksek lisans yapip yapmama durumları arasındaki sınama sonuçları yer almaktadır. Tablo 20’ye göre belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik öğretmen algıları yüksek lisans yapip yapmama durumları göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t_{(285)}=,421$ ,  $p>,05$ ]. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin etkililik ölçütlerine yönelik algıları ( $\bar{X}=3,82$ ), yüksek lisans yapmayan öğretmenlerin algılarına göre ( $\bar{X}=3,75$ ) daha olumlu olmasına rağmen

aralarındaki bu ilişki istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir. Bu bulgulara göre belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik öğretmen algılarının yüksek lisans yapıp yapmama durumlarına göre “sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” bölümü için anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

### 3.1.2.4.3. “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” Bölümüne İlişkin Belirlenen Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Yüksek Lisans Yapıp Yapmama Durumları Arasındaki Farklılıklar

Araştırmanın bu bölümünde, “sınıfınızdaki çalışma gruplarının...” bölümüne ilişkin belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını t testi ile sınınanmış, bulgular tablo 21’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.21. “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” Belirlenen Bölümüne İlişkin Etkililik Ölçütleri İle Öğretmenlerin Yüksek Lisans Yapıp Yapmama Durumları Arasındaki Farklılıklar**

	<b>Yüksek Lisans Yapıp Yapmama Durumları</b>	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Algılar	Yüksek Lisans Yapanlar	15	3,7611	,63999	285	-,577	,565
	Yüksek Lisans Yapmayanlar	272	3,8468	,55598			

Tablo 21’de belirlenen etkililik ölçütleri ile öğretmenlerin yüksek lisans yapıp yapmama durumları arasındaki sınıma sonuçları yer almaktadır. Tablo 21’e göre belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik öğretmen algıları yüksek lisans yapıp yapmama durumları göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t_{(285)}=-,577$ ,  $p>,05$ ]. Yüksek lisans yapmayan öğretmenlerin etkililik ölçütlerine yönelik algıları ( $\bar{X}=33,84$ ), yüksek lisans yapan öğretmenlerin algılarına göre ( $\bar{X}=3,76$ ) daha olumlu olmasına rağmen aralarındaki bu ilişki istatistiksel olarak anlamlılık gösterecek düzeyde değildir. Bu bulgulara göre belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik öğretmen algılarının yüksek lisans yapıp yapmama durumlarına göre “sınıfınızdaki çalışma gruplarının...” bölümü için anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Yukarıdaki bulgular ele alındığında, belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik öğretmen algılarının yüksek lisans yapıp yapmama durumuna göre sınıftaki yönetsel düzeyler için anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Bu da yüksek lisans yapıp yapmayan öğretmenlerin belirlenen etkililik ölçütlerine yönelik Sınıf Yönetimi becerileri açısından farklılık göstermedikleri sonucuna götürebilir. Bu bulgu; Turla, Şahin ve Avcı'nın (2001) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Turla, Şahin ve Avcı'nın (2001) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mezun oldukları okul düzeyi ile sınıf yönetimi beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

### **3.1.3. Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeği'nin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon İlişkisinin İncelenmesi**

Araştırmanın bu bölümünde, “Sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütleri birbirleri ile ne derece ilişkilidir?” alt amacına uygun olarak;

- Birey düzeyi için belirlenen ölçütler örgütsel boyutlarla (amacı gerçekleştirme, entegrasyon, uyum ve değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi) ne derece ilişkilidir?
- Takım düzeyi için belirlenen ölçütler örgütsel boyutlarla (amacı gerçekleştirme, entegrasyon, uyum ve değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi) ne derece ilişkilidir?

sorularına ait bulgular “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...”, “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” ve “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının...” bölümleri için teker teker sıralanmıştır.

Öncelikli olarak “Sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütleri birbirleri ile ne derece ilişkilidir?” alt amacına uygun olarak, sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algılarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen anketin bölümleri arasındaki ilişki “Pearson Korelasyon Katsayısı” istatistik yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Tablo 22’de sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algılarını ölçmeye yönelik olarak geliştirilen “*İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme*” anketinin bölümleri olan “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümü ile ilgili öğretmen algılarının, “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” bölümü ile ilgili öğretmen



algılarının ve “Sınıfınızdaki çalışma gruplarının ...” bölümü ile ilgili öğretmen algılarının birbirleri ile olan korelasyon katsayıları verilmiştir.

**Tablo 3.22. “İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme” Ölçeğinin Bölümleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları**

	“Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...”bölümü	“Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” bölümü	“Sınıfınızdaki çalışma gruplarının ...” bölümü
“Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümü		,609**	,689**
“Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” bölümü			,670**
“Sınıfınızdaki çalışma gruplarının ...” bölümü			

\*\*p<0,1 anlamlıdır

Tablo 22’de “İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme” anketinin bölümleri olan “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...”, “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” ve “Sınıfınızdaki çalışma gruplarının ...” bölümleri ile ilgili öğretmen algılarının birbirleri ile olan korelasyon katsayıları verilmiştir. Tablo 22’ye göre “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümü ile “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” bölümü arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,609$ ,  $p<0,1$ ), “Sınıfınızdaki çalışma gruplarının ...” bölümü ile arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,689$ ,  $p<0,1$ ); “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” bölümü ile “Sınıfınızdaki çalışma gruplarının ...” bölümü arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,670$ ,  $p<0,1$ ) olduğu görülmektedir. Bu ilişki, “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...”, “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” ve “Sınıfınızdaki çalışma gruplarının ...” bölümlerinden oluşan “ilköğretimde sınıf yönetiminin etkililiğini belirleme” ölçeğinin iç tutarlığının kabul edilebilir bir düzeyde olduğunu göstermektedir.

### 3.1.3.1. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümünün Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon İlişkisinin İncelenmesi

Bu bölümde “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümünün alt boyutları olan; amacı gerçekleştirme, entegrasyon, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi ve uyum arasındaki ilişki “Pearson Korelasyon Katsayısı” istatistik yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Tablo...’da “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümünün alt boyutları olan; amacı gerçekleştirme, entegrasyon, değer sisteminin yaşatılması ve uyum boyutlarının birbirleri ile olan korelasyon katsayıları verilmiştir.

**Tablo 3.23. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” Bölümünün Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları**

	Amacı Gerçekleştirme	Entegrasyon	Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi	Uyum
Amacı Gerçekleştirme		,803**	,799**	,806**
Entegrasyon			,813**	,792**
Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi				,814**
Uyum				

\*\*p<0,1 anlamlıdır

Tablo 23’de “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümünün alt boyutları olan; amacı gerçekleştirme, entegrasyon, değer sisteminin yaşatılması ve uyum arasındaki ilişki “Pearson Korelasyon Katsayısı” istatistik yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Tablo 23’e göre amacı gerçekleştirme boyutu ile entegrasyon boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,803$ ,  $p<0,1$ ), değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu ile arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,799$ ,  $p<0,1$ ) ve uyum boyutu ile arasında ise yine yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,806$ ,  $p<0,1$ ); entegrasyon boyutu ile değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,813$ ,  $p<0,1$ ) ve uyum boyutu ile arasında ise yine yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,792$ ,  $p<0,1$ ); ile değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu ile uyum boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,814$ ,  $p<0,1$ ) olduğu görülmektedir. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümünün alt boyutları olan; amacı

gerçekleştirme, entegrasyon, değer sisteminin yaşatılması ve uyum arasındaki ilişkilerin pozitif yönlü ve yüksek olması, bu 4 boyut için “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak...” bölümünün kendi içinde tutarlı olduğunu göstermektedir.

### 3.1.3.2. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...” Bölümünün Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon İlişkisinin İncelenmesi

Bu bölümde “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” bölümünün alt boyutları olan; amacı gerçekleştirme, entegrasyon, ile değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi ve uyum arasındaki ilişki “Pearson Korelasyon Katsayısı” istatistik yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Tablo 24’de “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin ...” bölümünün alt boyutları olan; amacı gerçekleştirme, entegrasyon, değer sisteminin yaşatılması ve uyum boyutların birbirleri ile olan korelasyon katsayıları verilmiştir.

**Tablo 3.24. “Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin ...”  
Bölümünün Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları**

	Amacı Gerçekleştirme	Entegrasyon	Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi	Uyum
Amacı Gerçekleştirme		,665**	,656**	,687**
Entegrasyon			,837**	,809**
Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi				,851**
Uyum				

\*\*p<0,1 anlamlıdır

Tablo 24’de “sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin...” bölümünün alt boyutları olan; amacı gerçekleştirme, entegrasyon, değer sisteminin yaşatılması ve uyum arasındaki ilişki “Pearson Korelasyon Katsayısı” istatistik yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Tablo 24’e göre amacı gerçekleştirme boyutu ile entegrasyon boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,665$ ,  $p<0,1$ ), ile değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu ile arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,656$ ,  $p<0,1$ ) ve uyum boyutu ile arasında ise yine orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,687$ ,  $p<0,1$ ); entegrasyon boyutu ile değer sisteminin

kurulması ve sürdürülmesi boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,837$ ,  $p<0,1$ ) ve uyum boyutu ile arasında ise yine yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,809$ ,  $p<0,1$ ); ile değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu ile uyum boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,851$ ,  $p<0,1$ ) olduğu görülmektedir. “sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin...” bölümünün alt boyutları olan; amacı gerçekleştirme, entegrasyon, değer sisteminin yaşatılması ve uyum arasındaki ilişkilerin pozitif yönlü ve yüksek olması, bu 4 boyut için “sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin...” bölümünün kendi içinde tutarlı olduğunu göstermektedir. “sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin...” bölümünün alt boyutları olan; amacı gerçekleştirme, entegrasyon, değer sisteminin yaşatılması ve uyum arasındaki ilişkilerin pozitif yönlü ve yüksek olması, bu 4 boyut için “sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/öğrencilerinizin...” bölümünün kendi içinde tutarlı olduğunu göstermektedir.

### 3.1.3.3. “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” Bölümünün Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon İlişkisinin İncelenmesi

Bu bölümde “Sınıfınızdaki çalışma gruplarının ...” bölümünün alt boyutları olan; amacı gerçekleştirme, entegrasyon, ile değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi ve uyum arasındaki ilişki “Pearson Korelasyon Katsayısı” istatistik yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Tablo 25’de “Sınıfınızdaki çalışma gruplarının ...” bölümünün alt boyutları olan; amacı gerçekleştirme, entegrasyon, ile değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi ve uyum boyutların birbirleri ile olan korelasyon katsayıları verilmiştir.

**Tablo 3.25. “Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının ...” Bölümünün Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları**

	Amacı Gerçekleştirme	Entegrasyon	Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi	Uyum
Amacı Gerçekleştirme		,693**	,794**	,651**
Entegrasyon			,793**	,550**
Değer Sisteminin Yaşatılması				,621**
Uyum				

\*\* $p<0,1$  anlamlıdır

Tablo 25’de “sınıfınızdaki çalışma gruplarının...” bölümünün alt boyutları olan; amacı gerçekleştirme, entegrasyon, değer sisteminin yaşatılması ve uyum arasındaki ilişki “Pearson Korelasyon Katsayısı” istatistik yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Tablo 25’e göre amacı gerçekleştirme boyutu ile entegrasyon boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,693$ ,  $p<0,1$ ), ile değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu ile arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,794$ ,  $p<0,1$ ) ve uyum boyutu ile arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,651$ ,  $p<0,1$ ); entegrasyon boyutu ile ile değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,8793$ ,  $p<0,1$ ) ve uyum boyutu ile arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,550$ ,  $p<0,1$ ); ile değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu ile uyum boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,851$ ,  $p<0,1$ ) olduğu görülmektedir. “sınıfınızdaki çalışma gruplarının...” bölümünün alt boyutları olan; amacı gerçekleştirme, entegrasyon, değer sisteminin yaşatılması ve uyum arasındaki ilişkilerin pozitif yönlü ve yüksek olması, bu 4 boyut için “sınıfınızdaki çalışma gruplarının...” bölümünün kendi içinde tutarlı olduğunu göstermektedir.

### 3.2. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölüm, öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular görüşme soruları ve yeni oluşturulan temalar bağlamında belirlenen başlıklar altında verilmiştir.

#### 3.2.1. Okul Müdürlerinin Okul Yönetimine İlişkin Görüşleri

Okul müdürlerine, görüşmede birinci soru olarak sınıf yönetimini tanımlamadan önce, sınıf yönetimi ile okul yönetimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, “*okul yönetimi nedir, bir müdür olarak okul yönetimi nasıl tanımlayabilirsiniz?*” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları tablo 26’da verilmiştir.

**Tablo 3.26. Okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin görüşleri ve frekans dağılımları**

<b>Okul Yönetimi;</b>	<b>f</b>
Kaynakların toplu halde yönetilmesidir	2
Amaca yönelik davranış bütünüdür	1
Sosyal organizma olarak okulun bütün olabilmesi için uygulanan kurallardır	1
Sorunların çözümü için en az zamanda en fazla verim alınmasını sağlamaktır	1
Bir sistemin yönetilmesidir	1
Öğrenci veli öğretmen üçgeninin en iyi şekilde idaresidir	1
Okulda çalışan personelin koordinasyonunun sağlanmasıdır	1
İnsan ilişkilerinin yönetilmesidir	1
Öğretmen ve öğrencilerin nasıl yönetileceğini bilmektir	1
Yasa ve yönetmeliklerle belirlenen işleri yapmaktır	3
Yukarıdan gelen yasa ve yönetmelikleri uygulamak	1
Okullarda kuralları uygulamak	1
Okullarda rutin işlerin yapılması	1
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>13</b>

Tablo 26’da okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin verdikleri yanıtlar verilmiştir. Tablo 26’da okul müdürlerinin okul yönetimini farklı şekillerde tanımladıkları görülmektedir. Kağan müdür okul yönetimini “*okul yönetimi öğrencisiyle, öğretmeniyle, hizmetlisiyle, velisiyle değişik kaynaklardan ortaya çıkıyor. Bunların toplu olarak yönetilmesidir*” olarak tanımlamıştır (1, st. 4-5).

İsmail müdür ise “*okul bir kurum, sosyal bir ortam, organizma, organ, eksik oldu... Sosyal bir organizma. Tabi bilimlerden oluşuyor. Bunların uyumlu bir şekilde amaca, hedefe yönelik davranış bütünü oluşturması...*”(3, 9-11) şeklinde okul yönetimi tanımlamıştır.

Hakan müdür, okul yönetimi ile ilgili görüşlerini belirtirken öğrenci ve öğretmen faktörünün okul yönetimindeki önemini vurgulamıştır. Hakan müdür görüşlerini şöyle belirtmiştir;

*“okul yaşantıları, organizasyonu, amaçları, bütün organizasyonları istekler üzerinde en yetkilidir... öğrencilerimizin eğitim ve öğretimle ilişkileri birinci derecedeki yapısını, yine burada öğrencilerimizle iyi bir şekilde faaliyetleri yürüten öğretmenlerimiz de yine olmazsa olmaz güçlerinden. Dolayısıyla okul yönetiminin bu 2 önemli faktörünü göz ardı tabi ki edemeyiz, yok sayamayız...”* (7, 4-12)

Alp müdür okul yönetimini sınıf yönetiminin bir modeli olarak görmüş ve okul yönetiminin insan ilişkileri üzerine odaklandığı belirtmiştir. “*A’dan Z’ye ürünü, girdisi,*

*çıktısı insan olan kurumda, insan yönetimi ve insan ilişkileri yönetimi... okul yönetimi, sınıf yönetiminin bir modeli gibi düşünülebilir”(10, 4-8)*

Ali müdür ise okul yönetimi bir sistem olarak tanımlamıştır. Ali müdür bu konu hakkındaki görüşlerini şöyle belirtmiştir;

*“Okuldaki değişik girdilerin, değişik gruptaki beklentilerin, beklenti halinde olan insanların diyelim ya da beklentilerini ortak bir platforma çekerek en az zamanda ya da tabii zaman da önemli şey bakımından sorun çözmek için en az zamanda en fazla şekilde verim alınmasını sağlayan ve birlikte yönetilen bir sistem okul yönetimi...” (4, 4-8).*

Ceyda müdür okul yönetimini “ ... yasa ve yönetmeliklerle belirlenen işleri yapmayla doğru orantılı ...” (4, 4-5) şeklinde tanımlamış ve okul yönetiminin yasa ve yönetmeliklerle belirlenen işleri yapmak olduğunu ifade etmiştir.

Deniz müdür ise okul yönetimini “...okulda çalışan bütün personel olarak, tümünün koordine içerisinde işlerin yürütülmesi... bu yönetimin içerisinde aynı zamanda yukardan gelen direktifleri, genelgeleri veyahut da yönergeleri doğru bir şekilde uygulamak... okul içerisinde de demokratik bir yapıya uygun olarak yasalarda belirtilen bütün kuralları uygulamak” (9,34-37) şeklinde tanımlamıştır.

Hasan müdür okul yönetimini “... eğitim öğretimin en verimli şekilde gerçekleşebilmesi için okul idarecilerinin yapması gereken işlerin bir bütünü olarak tanımlayabilirim. Evet, amacımız eğitim öğretim. Bize, buna düşen görev tamamıyla öğrenci öğretmene işini kolaylaştırmak, onlara yardımcı olmak” (8, 4-7) şeklinde tanımlamış, okul yönetimini idarecilerin yapması gereken bir süreç olarak belirtmiştir.

Efe müdür ise Hasan müdürden farklı olarak okul yönetiminde sadece idarecilerin değil, öğretmen öğrenci veli üçgeninin de etkili olduğunu belirtmiştir. Efe müdürün bu konu hakkındaki görüşlerini “Okul yönetimi, bünyemizdeki öğrenci, öğretmen, veli üçgeninin en iyi şekilde sevk ve idare” (11, 4-5) biçiminde belirtmiştir.

Okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin görüşleri incelendiğinde, okul müdürlerinin okul yönetimini “yukarıdan gelen yasa ve yönetmelikleri uygulamak, bunu yaparken öğrenci, öğretmen, veli üçgeninin isteklerini dikkate almak, sadece idari personelin değil okulda çalışan tüm personelin sürece koşturmak ve insan ilişkilerinin sürekli önemsenmesinin gerekli olduğu bir sistem” şeklinde tanımladıkları görülmektedir.

Taymaz (2003), okul yönetimini, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır, olarak tanımlamıştır. Bu tanım okul müdürlerinin okul yönetimi tanımları ile örtüşmektedir. Kaya (1993), okul yönetiminin özelliklerini, “okulun politikasını saptamak, okul etkinlikleri için ihtiyaçları karşılamak, okulda kişiler ve gruplar arası ilişkiler kurmak, öğretim ve eğitim etkinliklerini planlamak, okul içi ve dışı öğelerle iletişim sağlamak, yapılan çalışmalarını sürekli izlemek ve değerlendirmek” şeklinde belirlemiştir. Okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin tanımları, Kaya'nın (1993) okul yönetimi özellikleri ile örtüşmektedir.

Bursalıoğlu'na (2002) göre okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği çalıştığı ham maddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Bu yüzden, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir. Okul müdürlerinin okulun paydaşları ile okulu geliştirme ve eğitim-öğretimin hedeflerine ulaşabilmek için etkili bir iletişim ağı kurması ve onların geri bildirimlerinden yararlanması okulları daha etkili örgütler haline getirecektir. Bu görüş, okul müdürlerinin okul yönetimini, öğrenci-veli öğretmen üçgeninin en iyi şekilde idaresidir, okulda çalışan personelin koordinasyonunun sağlanması, ilişkilerinin yönetilmesidir tanımı ile yakından ilişkilidir.

### **3.2.2. Okul Müdürlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri**

Araştırmada 2. olarak okul müdürlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla okul müdürlerine, “*Bir okul müdürü olarak sınıf yönetimini nasıl tanımlarsınız?*” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları tablo 27’de verilmiştir.



**Tablo 3.27. Okul Müdürlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları**

<b>Sınıf Yönetimi;</b>	<b>f</b>
Sınıfa hâkim olmadır	2
Müfredat doğrultusunda öğrencilere kazanımlar kazandırmaktır	1
Öğrencileri öğrenmeye hazır hale getirmektir	2
Yönetimsel bir süreçtir	2
Öğretimsel bir süreçtir	6
Hem öğretimsel hem de yönetimsel bir süreçtir	3
Sanatsal bir durumdur	1
Derse hazır hale getirmedir	1
Sınıfta iletişim kurabilmedir	3
Olumlu iklim oluşturmaktır	3
Öğretmendir	1
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>25</b>

Tablo 27’de okul müdürlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablo 27’e göre okul müdürleri, sınıf yönetimini oldukça farklı şekillerde tanımlamışlar ve sınıf yönetimine ilişkin farklı özelliklere dikkat çekmişlerdir. Tabloda en dikkat çekici bulgu, okul müdürlerinin çoğunun sınıf yönetimini öğretimsel bir süreç olarak görmeleridir. Oysaki sınıf yönetimindeki gizli içerik öğretimsel olmaktan çok yönetseldir.

Efe müdür sınıf yönetimini, “... *başlangıç noktası öğrenci-öğretmen...*” (11,6-7) olan bir süreç olarak tanımlarken; Deniz müdür de Efe müdür ile benzer noktalar üzerinde durarak sınıf yönetimini, “...*kapalı bir kapı, kapalı bir kutu... öğretmen neyse sınıfı da odur*” (9, 45-46) şeklinde tanımlamıştır. Efe müdür de Kağan müdürde sınıf yönetiminde önemli bir nokta olarak öğretmen unsurunu ele almışlardır. Öğretmen birey olarak sınıfın vazgeçilmez bir unsurudur. Sınıf yönetimi süresince bir öğretmen, gerçekleştirilecek yüksek düzeyde amaçlara karar vermek, öngörüye sahip olmak, planlanan eylemleri planlanan zaman diliminde gerçekleştirmek, eylem planı hazırlamak ve bu eylem planını gerçekleştirecek bireyleri belirlemek adına, belirlenen görevler, eşgüdüm ve sonuçların arasında bir düzenleme yapmak zorundadır. Sınıf yönetiminde öğretmen ayrıca, öğretme-öğrenme sürecini ve eğitsel uygulamaları da en iyi şekilde gerçekleştirmektedir (Pozo 2004). Bu nedenle okul müdürlerinin öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeri ile ilgili bulguları alanyazın ile örtüşmektedir.

Kağan müdür “*sınıfa hakim olma, sınıfta ders verme... işte müfredatı doğrultusunda öğrencilere kazanımlar elde etmek için çalışan bir sistem*” (1, 9-10) , Cem

müdür ise “*sınıf yönetimi... sınıfı, öğrencileri öğrenmeye hazır hale getirmek*” (2, 5-6) şeklinde sınıf yönetimini tanımlamıştır. Hasan müdür sınıf yönetimini “... *sanatsal bir durum...*” olarak ifade etmiştir (8, 16).

Sınıf yönetimini farklı şekillerde tanımlayan okul müdürlerinin sınıf yönetiminin öğretimsel mi yoksa yönetsel bir süreç mi olduğu konusunda da farklı görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Alanyazında farklı araştırmacılar tarafından ele alınan ve tartışma konusu olan bu bulgu okul müdürlerinin de konu hakkında farklı görüşler belirtmelerine neden olmuştur:

Ceyda müdür sınıf yönetiminin yönetsel bir süreç olduğunu “... *yönetsel bir süreç... öğrenmeyi öğretmezseniz o çocuğa, siz o sınıfta hiçbir şey yapamazsınız*” (5,75-84) şeklindeki görüşü ile bildirmiştir. Cem müdür ve İsmail müdür, Ceyda müdürden farklı olarak sınıf yönetiminin öğretimsel bir süreç olduğunu üzerine durmuşlardır. Cem müdür sınıf yönetiminin öğretimsel bir süreç olduğu hakkındaki görüşlerini şöyle belirtmiştir:

*“... öğretimsel... öğrenilebilir bir şey bir kere. Yani sınıf yönetimi yönetsel bir şey dediğin zaman, yöneticilik... bir özellik falan değil bu. İsteyen herkes öğrenebilir nasıl yapılacağını, nasıl edileceğini, bunu okur uygular, seminerlere katılır, bunla ilgili uygulayabilir. Ama yöneticilik belki bir vasıf hani herkes yönetici olamaz derler ama herkes yapabilir sınıf yönetimini”* (2, 180-189)

İsmail müdür de Cem müdür gibi sınıf yönetiminin öğretimsel bir süreç olduğu “*öğretimsel süreç olması daha ağırlıkta diye düşünüyorum. Çünkü öğrencilerle bir arada zaman geçirme dolayısıyla etkileme şansı sınıf öğretmeninin daha yüksek ...*” (3, 325-326) şeklindeki görüşü ile ifade etmiştir.

Ali, Hasan ve Efe müdür sınıf yönetiminin öğretimsel bir süreç mi yoksa yönetsel bir süreç mi olduğu konusuna farklı bir bakış açısı getirmiştir. Ali, Hasan ve Efe müdür sınıf yönetiminin hem öğretimsel hem de yönetsel bir süreç olduğu konusunda hem fikir olmuşlardır.

Ali müdür sınıf yönetiminin hem öğretimsel hem de yönetsel bir süreç olduğu konusunda “*sınıf yönetimi burada biraz hani karma ekonomi deniliyor ya. Burada bence karma ekonomi yani az ondan az bundan denir ya burada yönetimsel işler var. Ama zaman*

*zaman da eğitimsel. Aslında zaten eğitimsel anlamda. Aslında biraz eğitimsel yönetselin de içine alabilir” (4, 70-73) şeklinde görüş bildirirken Hasan müdür ise,*

*“İkisinin ... sadece öğretimsel olarak bakarsanız, çocukları hazır etmeden hiç bir şey öğretemiyorsunuz. Demek ki, önce yönetim anlamında yani çocuklarda ne alacaklarını hazırlayıp, o süreci iyi yönettikten sonra eğitim sürecine geçmek gerektiğini düşünüyorum ben... sadece yönetsel süreçten, çocuk gerçekten disiplinli bir şekilde duruyor, bir şeyler, şey yapmaya hazır ama eğitim ve öğretim boyutu da eksik olduğunda, o zaman bir anlam ifade etmiyor. Ya ikisinin birbirini tamamlaması gerekiyor” (8,91-96) şeklinde görüş belirtmiştir.*

Efe müdür sınıf yönetiminin hem öğretimsel hem de yönetsel bir süreç olduğu konusunda, yönetsel sürecin öğretimsel sürecin ön koşulu olduğu noktasına dikkat çekerek konu ile ilgili görüşlerini;

*“sınıf yönetimi öğretimsel bir süreç dediğiniz zaman, tabi sadece öğretim olarak bakmamak lazım. Yani dediğim gibi burada en önemli etken, eğitim ortamını, eğitim ortamı, eğitimi çok sağlıklı şekilde geliştirdiğinizde zaten öğretim onun akabinde gelecektir. Öğretimden yana bir sıkıntı yok. Siz sadece o ortamı sağlayın, öğretime ulaşmak çok kolay, her yerde var. Yeter ki siz o kanalları açın. Öğretmen olarak sizin yapmanız gereken en önemli iş bu. Öğretmen, yani artık öğretmen rehber lider konumunda kalmalı” (11, 318-322) şeklinde belirtmiştir.*

Okul müdürlerinin çoğu, sınıf yönetiminin öğretimsel bir süreç olduğunu, çok azı ise sınıf yönetiminin yönetsel bir süreç olduğunu bazıları ise hem öğretimsel hem de yönetsel bir süreç olduğunu düşünmektedir. Bu görüş, birçok araştırmacının bulguları ile örtüşmektedir (Toprakçı 2004, Açıkgöz 2007, Senemoğlu 2009, Celep 2004).

Alanyazın dikkate alındığında, sınıf yönetiminin, program temelli araştırmacılar ve yöneticiler arasında uzun yıllar tartışma konusu olduğu görülmektedir. Program temelli araştırmacılara göre, sınıf yönetimi; öğrenme öğretme süreçlerinin bir kolu olarak görülmektedir (Doyle 1986, akt. Açıkgöz 2007). Sınıf yönetimi, öğretmen tarafından, öğretme-öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde bir araç olarak kullanılmaktadır. Yönetim temelli araştırmacılar ise, sınıf yönetimini bir beceri olarak kabul etmektedir (Kaufman ve Moss 2010). Toprakçı (2004), sınıf yönetimini, sınıf örgütünün eğitsel amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya gelen/getirilen öğretmen, öğrenci, derslik, müfredat ve diğer ilgili araç gereçlerden meydana gelen yapının işletilmesi, olarak tanımlanmaktadır.

Okul müdürlerine göre sınıf yönetimi, sınıfa hâkim olma, müfredat doğrultusunda öğrencilere kazanımlar kazandırmak, öğrencileri öğrenmeye hazır hale getirmek, derse hazır gelmek, sınıfta iletişim kurabilmek ve sanatsal bir durum olarak tanımlanmıştır. Okul müdürlerinin sınıf yönetimi ile ilişkilendirdikleri bu özellikler alan yazın da yapılan tanımlar ile örtüşmektedir (Coatney 1982, Duke 1979, Özen ve Gülaçtı 2006, Karşlı 2009, Başar 2003).

### 3.2.3. Okul Müdürlerinin Okul Yönetimi ve Sınıf Yönetiminin Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye İlişkin Görüşleri

Araştırmada 3. olarak okul müdürlerinin okul yönetimi ve sınıf yönetiminin arasındaki ilişkiyi belirlemeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla okul müdürlerine, “*okul yönetimi ve sınıf yönetimi aynı mı yoksa birbirinden farklı mıdır?*” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları tablo 28’de verilmiştir.

**Tablo 3.28. Okul Müdürlerinin Okul Yönetimi ve Sınıf Yönetiminin Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları**

<b>Okul Yönetimi ve Sınıf Yönetiminin Arasında ilişki;</b>	<b>f</b>
Okul yönetimi ve sınıf yönetiminin arasında ilişki vardır	14
İkisi de öğrenme ile ilgilidir	1
Amaç yönünden	1
İletişim yönünden	1
Öğretmen okuldaki yönetimin bir parçasıdır	2
Öğretmenin motivasyonu yönünden	1
Biri alt biri üst kademedir	1
İşlevsel özellikler	1
Sorun ve çözümleri birbirine yakındır	1
Problemleri birbirini etkiler	1
misyon ve vizyon	1
Yönetim açısından	3
Sahiplenme	1
Yönetme işi	1
Biri okulu biri sınıfı yönetmedir	1
Okul yönetimi ve sınıf yönetiminin arasında ilişki yoktur	5
İkisi farklıdır	2
Sınıf problemleri ve okulun idari sorunları ayrı şeylerdir	1
Okul personel yönetiminden sorumludur sınıfta ise öğretme vardır	1
Sınıf yönetiminde öğretmen önemlidir	1
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>19</b>

Tablo 28’de okul müdürlerinin okul yönetimi ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye ilişkin görüşleri yer almaktadır. Okul müdürlerinin çoğu okul yönetimi ile sınıf yönetimi arasında bir ilişki olduğunu belirtirken, çok azı ise okul yönetimi ile sınıf yönetimi arasında bir ilişki olmadığını ifade etmiştir. Okul yönetimi ve sınıf yönetimi arasında ilişki vardır şeklinde görüş bildiren okul müdürleri, bu ilişkinin, yönetim, amaç, iletişim, işlevsel özellikler, sorun ve çözümlerinin birbirlerine olan yakınlığı gibi nedenlerden dolayı benzerlik gösterdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, okul yönetimi ve sınıf yönetimi problemlerinin birbirini yakından ilgilendirdiğini, sorun ve çözümlerinin birbirine yakın olduklarını ve öğretmenin okuldaki yönetimin bir parçası olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul yönetimi ile sınıf yönetimi arasında bir ilişkinin olmadığını belirten okul müdürleri ise gerekçe olarak, sınıf problemleri ve okulun idari sorunlarının ayrı şeyler olduğunu ve ikisinin birbirinden farklı olduğunu belirtmişlerdir.

Kağan müdür ve İsmail müdür okul yönetimi ve sınıf yönetimi arasında bir ilişki olduğunu düşünmektedirler. Kağan müdür;

*“Yani sahiplenme açısından tabi ki. Biri sınıfı yönetiyor biri okulu yönetiyor yani...sınıf yönetimi sınıfa hakim olma, sınıfta ders verme, efendime söyliyim işte müfredatı doğrultusunda öğrencilere kazanımlar elde etmek için çalışan bir sistem. Ama okul yönetimi, okulun fiziksel şartlarıyla uğraşacaksın, efendim öğretmenlerin sorunlarıyla, öğrencilerin sorunlarıyla u yani okul yönetimi bu bambaşka. Daha ağır tabi ki” (1, 9-12)*

şeklinde görüş belirtirken, İsmail müdür de;

*“Tabi ki, mutlaka vardır. Sınıf yönetiminde ağırlıkla öğretmenin rolü olmakla beraber okul yönetimiyle paralellik arz eder. Ancak ooo artık bu tarafların u amaca yönelik gayretleri oranında biraz farklı olmakla birlikte büyük ağırlıkla öğretmenin daha etkili olduğunu düşünüyorum” (3,15-18)* şeklinde görüş belirtmiştir.

Ceyda müdür, İsmail ve Kağan müdür gibi okul yönetimi ve sınıf yönetimi arasında bir ilişki olduğunu belirtmiş ancak bu ilişkinin direk bir ilişki olmadığını, öğretmeni motive edecek bir yönetimin sınıf yönetimine de etkili olacağını ifade etmiştir. Ceyda müdür konu ile ilgili;

“...direk bir ilişki yok ama nasıl derler, bir ilişki var” (5,9) şeklinde görüş bildirmiştir. İlave olarak konuya şu şekilde açıklık getirmiştir: “Çok görünürde olmayan ancak nasıl diyeyim duygusal anlamda öğretmenin, motive edecek çalışmaların okul yönetimini sınıf yönetimini etkiliyor. Öğretmene verilen okul yönetimi tarafından takdir edici duygular, değerler o öğretmenin başarısını ileriye götürüyor” (5, 13-16) şeklinde görüş belirtmiştir.

Efe müdür de okul yönetimi ve sınıf yönetimi arasında direk bir ilişki olmadığını ama yine de bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Efe müdür bu ilişkinin öğretmen, veli ve öğrenci boyutlarının birbiri ile olan zincirleme etkisinin önce sınıf yönetimini sonra da okul yönetimini etkilediğini belirtmiştir. Efe müdür konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

“okul yönetimi, dediğim gibi yani bu üçlü saç ayağını en iyi dengeleyerek ayakta tuttuğunuz zaman okul yönetimiyle ilgili bir sıkıntı kalmamış oluyor. Bundan sonra iş, öğretmen boyutunda. Öğretmen, veli, öğrenci boyutuna geçiyor. Hani biraz sizin sorunuz üst tarafta bir yer... Hani okuldaki en küçük birim olan sınıfın sınıftan, sınıf yönetiminden atıyorum zümrelerin zümrelerden, okul yönetimine doğru gittiğiniz zaman, saç ayakları burada sağlıklı kurulduğu takdirde zaten üst tarafa geldiğinde sağlıklı bir şekilde devam edecektir. Bu sağlıklı devam ediş, hem eğitim hem öğretim anlamında, istenen düzeyi, istenen başarıyı otomatik olarak getirecektir size” (11,11-19).

Cem, Ali, Hasan ve Ahmet müdür okul yönetimi ve sınıf yönetimi arasında bir ilişki olmadığı konusunda hem fikir olmuşlardır. Cem müdür, “İkisi farklı şeyler bence. Sınıf yönetimiyle okul yönetimi farklı şeyler. Yani sınıf yönetimi bence şöyle özetleyebilirim hemen bir cümleyle. Sınıfı, öğrencileri öğrenmeye hazır hale getirmek, ama okul yönetiminin bu da var işin içerisinde ama daha değişik” (2,3-6) şeklinde görüş belirtirken; Ali müdür ise konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmiştir;

“okul yönetimi ile sınıfın yönetimi bir defa farklıdır. Okul yöneticisi ekonomi, veliler vesaire gibi birçok daha girdileri vardır. Dış baskıları vardır ama sınıf yönetiminin dış baskısı genellikle velidir... Sonuçta şöyle ki öğretmen okuldaki yönetimde ki yönetimin bir parçasıdır aynı zamanda, aynı zamanda da üyesidir. Okul yönetimindeki gördüğü sevgiyi, saygıyı ya da işte yönetsel anlamda uygulanan teknikleri vesaireyi belki öğrenme şeyinde farklılık yoktur ama iletişimsel alanlarında mesela, görerek, izleyerek bunu bir şekilde küçük olan sınıf yönetimine hani demokrasi kavramı da dahil buna iletişim daha düzgün kullanabilir. Bunu o sınıf yönetimine uygulamasıdır” (4,16-27).

Hasan müdür okul yönetimi ve sınıf yönetiminin farklı konular olduğunu ifade etmiştir;

*“Tam direk bir ilişki olduğu söylenemez. Çünkü gerçekten farklı konular aslında. Farklı konular olarak görüyorum ben. Yani, okul yönetimi, okul yönetiminde işte öğrenciler, personel, öğretmen bunlar arasındaki uyum, işbirliği biz bunları gerçekleştirmeye çalışırız. Ama sınıf yönetimi çok farklı. Sınıfta öğretmen çocuklara bir şeyler aktarmak, vermek durumunda. Bunun için oradaki olay daha bir sanatçı veya sanatsal bir durum olduğunu düşünüyorum ben. Ama bizdeki durum yani çok da diğer yönetimlerden farklı değil. O yüzden ikisini ben aynı olarak görmüyorum” (8,12-18).*

Hasan müdür, yukarıdaki açıklamalarında okul yönetimi ve sınıf yönetimini farklı konular olarak gördüğünü, okul yönetiminde personel, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki uyumun söz konusu olduğunu, sınıf yönetiminde ise daha çok öğrencilere kazandırılacak davranışların önemli olduğunu ifade etmiştir.

Ahmet müdür de Hasan müdür gibi okul yönetimi ve sınıf yönetiminin birbirinden farklı olduğunu;

*“Sınıf yönetimiyle okul yönetimi ayrı ayrı yönetim şekilleridir. Sınıfta öğrenci hakimiyeti, derse motivasyon, okul yönetiminde ise okulun idari sorunlarıyla ilgili yönetim olmuş oluyor... yani sınıf yönetimi ile okul yönetimi mutlaka ayrı olmalıdır. Yani hem sınıfa giren bir öğretmenin hem idarecilik bir arada yaptığı zaman ikisi birbiri ile karışır, çorba olur” (6, 21-33)*

şeklindeki görüşü ile ifade etmiştir. Ahmet müdür bir öğretmenin hem idareci hem de sınıfta ders anlatan bir kişi görevinde olamayacağı kanaatindedir. Ahmet müdüre göre okul yönetimi ve sınıf yönetimi birbirinden mutlaka ayrı olmalıdır.

Okul müdürlerinin çoğu, okul yönetimi ve sınıf yönetimi arasındaki bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Okul yönetimi ve sınıf yönetimi arasındaki bu ilişki okul müdürleri tarafından; amaç yönünden, iletişim yönünden, öğretmenin okulun bir parçası olması, öğretmenin motivasyonu yönünden, işlevsel özellikler, sorun ve çözümlerinin birbirine yakın olması, problemlerinin birbirini etkilemesi, misyon ve vizyon ve yönetim açısından benzer özellikleri ifade etmesi ile açıklanmıştır.

Turan (2006)'a göre, okul yönetiminde egemen olan anlayış ve uygulama sınıf yönetimini de yansıtmaktadır. Sınıf yönetimini, okul yönetiminden bağımsız olarak ele almak mümkün değildir. Yiğit (2008), okulun her özelliği ve durumu en yakın dış çevresini oluşturan sınıfı dolayısıyla da sınıf yönetimini etkilediği belirtmiştir. Bu bakımdan okul müdürlerinin okul yönetimi ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye görüşleri ile Turan (2006)'ın ve Yiğit (2008)'in görüşlerinin örtüştüğü söylenebilir.

### 3.2.4. Okul Müdürlerinin Sınıf Yönetiminin Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Araştırmada 4. olarak okul müdürlerinin sınıf yönetiminin etkililiğini belirlemeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla okul müdürlerine, “*Sınıf yönetiminin etkililiğini nasıl tanımlarsınız?*” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları tablo 29’de verilmiştir.

**Tablo 3.29. Okul Müdürlerinin Sınıf Yönetiminin Etkililiğine İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları**

<b>Sınıf Yönetiminin Etkililiği;</b>	<b>f</b>
Sınıf hâkimiyetidir	3
Yönetim işinin iyi bilinmesidir	1
Öğrencinin psikolojisini bilmedir	1
İyi bir sınıf yönetimidir	2
Öğretmen- öğrenci arasındaki alış verıştır	1
Sağlıklı iletişimdir	2
İş bölümüdür	1
Tecrübedir	1
Demokratik iklimdir	1
Sınıf içi dayanışmadır	1
pedagojik yönden öğretmenin güçlü olmasıdır	1
Kendini yıpratmamaktır	1
Öğretmenin derse hazırlıklı gelmesidir	1
Disiplindir	1
Başarıdır	1
Öğretmen ve öğrenciler arasındaki güvendir	1
Öğretmenin işini nasıl sunduğu ile ilgilidir	1
Öğretmenin lider olmasıdır	1
Öğrencileri etkileyebilmektir	1
Kontrolün öğretmenin elinde olması	1
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>24</b>



Tablo 29’da okul müdürlerinin sınıf yönetiminin etkililiğine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Okul müdürlerinin sınıf yönetiminin etkililiğine ilişkin oldukça farklı görüşler belirttikleri görülmektedir. Okul müdürleri tarafından en çok üzerinde durulan tanım, sınıf yönetiminin etkililiğinin sınıf hakimiyeti olduğudur. Okul müdürlerinin sınıf yönetiminin etkililiğine ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Kağan müdür, sınıf yönetiminin etkililiğini tanımlarken öğretmen unsurunun önemine üzerine dikkat çekmiştir. Kağan müdür öğretmenin sahip olması gereken bir takım özelliklerden bahsederek sınıf yönetiminin etkililiğini bunlarla sağlanabileceğini ifade etmiştir. Kağan müdür konu ile ilgili; *“Sınıf yönetiminin etkililiği bir kere sınıf hâkimiyeti bir öğretmenin sağlaması gerekir. Sınıf yönetimini çok iyi bilmesi gerekir. Öğrenci psikolojisini çok iyi bilmesi gerekir. Yani öğrenci psikolojisini bilmeyen öğretmenlik yapamaz. Öğrencinin vücut dilini okuması lazım”* (1,20-22) şeklinde görüş belirtmiştir.

Cem müdür ’de kağan müdür gibi sınıf yönetiminin etkililiği konusunda öğretmen boyutunun önemi üzerinde durmuştur. Cem müdür,

*“Sınıf yönetiminin etkili olmasını soruyu nasıl söyleyeyim ki yani sınıf yönetimi olmayan bir sınıfta yani bir öğretmende kesinlikle o sınıfta eğitim ve öğretimin başarılı bir şekilde olmasını bekleyemezsiniz. Hiç mümkün değil. Yani ama sınıf yönetiminiz sınıf yönetimini çok iyi bileceksiniz... aksi takdirde öğrenmeyi, sınıftaki öğrenmeyi gerçekleştiremezsiniz”* (2,21-30)

şeklindeki görüşü ile sınıf yönetiminin etkililiğinin sağlanmasında sınıf yönetiminin çok iyi bilinmesi gerektiğini ifade etmiştir.

İsmail müdür, *“sınıfta öğretmen öğrencileriyle bir alışveriş içinde bulunabilmesi için öncelikle sağlıklı iletişim kanallarının kurulmuş olması çok önemli... Eğer iletişim kanallarını oluşturamazsan sağlıklı bir alışverişten, sağlıklı bir sınıf yönetiminden bahsetmek biraz zor”* (3, 22-26) şeklindeki görüşü ile sınıf yönetiminin etkililiği konusunda iletişimin önemi üzerinde durmuştur.

Hakan müdür ’de İsmail müdür gibi iletişimin sınıf yönetiminin etkililiğinde önemli olduğunu vurgulamış, ayrıca öğretmenin pedagojik yönden de güçlü olması gerekliliği

üzerinde durmuştur. Hakan müdür konu ile ilgili görüşlerini “*Etkili sınıf yönetimindeki dayanışma, öğrenciler arasındaki iletişim olmazsa etkili sınıf yönetimi siz de biliyorsunuz olmaz... Pedagojik açıdan, donanımlı bir öğretimin sınıftaki etkililiği de daha bir güçlü olur*” (7,16-19) olarak ifade etmiştir.

Ceyda müdür öğretmenin sınıfta oluşturacağı demokratik iklimin sınıf yönetiminin etkililiğinde önemli bir boyut olduğunu ancak bununla birlikte öğretmenin hakimiyeti de elinden bırakmaması gerektiğini; “*Sınıfına ve öğrencisine hakimdir öğretmen diye düşünüyorum ben. Demokratik bir iklim olması lazım sınıfta. Ancak sınıfa da hakim olması gerekiyor... Öğrenci, öğretmen etken ama öğrenci de o sınıfta o anı yaşayan kişi olması gerekiyor*” (5,21-25) şeklindeki görüşleri ile ifade etmiştir.

Hasan müdür sınıf yönetiminin etkililiğini öğretmenin planlı bir şekilde davranması ile açıklamıştır. Hasan müdür,

*“Kendini gerçekten bir öğretmen yıpratmadan, bu da çok önemli yani çünkü biz burada bir meslek yapıyoruz. Sonuçta para kazanmak için bir şeyler yapıyoruz... öğretmen gerçekten sınıfa hakimse ne istediğini biliyorsa ve ne vereceğini biliyorsa kendini de yıpratmıyor. O sınıftaki çocukların oturması, kalkması, öğrenmesi bile çok daha değişik oluyor. E bunda tabii bir takım öğretmenin hani psikolojik kimlik işte veya daha fazla etkileri de ortada önemli yani yapısı, şusu busu ama en önemlisi, öğretmen hani dersine hazırlıklı gelir, çocuklara ne vereceğini bilir, ne istediğini bilir, ne alacağını bilip o şekilde yaklaştığında sınıf yönetiminde gerçekten daha başarılı olduğunu görüyoruz yani”* (8, 77-87)

şeklindeki görüşü ile öğretmenin bu meslektan para kazandığını dolayısıyla kendini yıpratmaması gerektiğini ancak mesleğinin de hakkını vermesi gerektiğini ifade etmiştir.

Deniz müdür sınıf yönetiminin,

*“Etkili olması, şimdi öğretmenle öğrenciler arasında bir kere çok iyi bir güven bağı oluşması gerekiyor. Yani öğretmen, çocuklara “yap” komutuyla değil, “yapar mısınız çocuklar, eder misiniz çocuklar” dediği zaman anında çocukların motive olması gerekiyor. Bunu, öğretmen dediğim gibi işte davranışlarıyla sağlayacak”* (9,108-111)

şeklinde görüş belirterek sınıf yönetiminin etkililiği için öğrenci ve öğretmen arasındaki güven bağının güçlü olması gerekliliği üzerinde durmuştur. Alp müdür sınıf yönetiminin etkililiği ile ilgili şu şekilde görüş bildirmiştir;

*“Şimdi bir kere öğretmenlerimizin nitelikleri ve nicelikleri kapsamında bir öğretmen hem etkili hem yeterli olmalı. Etkililik bence yeterlilikten daha önemli bir konu. Alanınızda çok uzman olabilirsiniz ama eğer o sahip olduğunuz bilgileri aktarma konusunda sıkıntılarınız varsa burada öğretmenlik mesleğiyle irtibatlanma konusunda sıkıntı yaşarsınız. Neden? bunu böyle örneklendirmek istiyorum ama genelde şöyle bir yaklaşım vardır. Profesörler çok bilir, Doçentler dersi daha iyi anlatır gibi bir mantık vardır üniversitelerde...etkililik bir işi nasıl sunduğumuzla alakalı. Yani yoğurdu yiyiş meselesi var ya hani, herkesin bir yoğurt yiyişi vardır. Eğer o yoğurt yiyişiniz, sizin çevrenizde etkileyeceğiniz kişiler tarafından seviliyorsa o etkilidir. Ama yoğurt yiyişinizde problem varsa, yoğurdunuz ne kadar kaliteli olursa olsun ondan çok fazla yararlanamazlar” (10, 20-29).*

Alp müdür 'ün görüşleri incelendiğinde sınıf yönetiminin etkililiği konusunda önemli konulara açıklık getirdiği görülmektedir. Alp müdür bir öğretmenin hem nitelik hem de nicelik yönünden donanımlı olması gerektiğini bununla birlikte öğretmenin işi nasıl sunduğunun da nicelik ve nitelik kadar önemli olduğunu ifade etmiştir.

Efe müdür ise Alp müdürden farklı olarak sınıf yönetiminin etkililiği konusunda öğretmenin lider olması gerekliliği üzerinde durmuştur. Efe müdür konu ile ilgili;

*“sınıf yönetiminin etkililiği dediğiniz zaman, bakın sınıfta öğretmen bir lider. Öğretmenin liderliği, öğrencilerini o şekilde etkilemeli ki lider olmadığı zaman da o sınıftaki işleyiş devam edebilmeli. En büyük etkililik bence orda. Şimdi bunu yakaladığında, onu başardığınız zaman, isterseniz siz bir ders saati boyunca hiç o sınıfa gitmeyin, siz ayrılın. Onlar ne yapması gerektiğini bildikleri takdirde ders sonuna kadar bunu yapabiliyorlar” (11,73-78) şeklinde görüş belirtmiştir.*

Okul müdürleri sınıf yönetiminin etkililiği farklı açılardan ele alarak, farklı şekillerde tanımlamışlardır. Okul müdürlerinin bazıları sınıf yönetiminin etkililiğini, sınıfa hakim olmadır, olarak tanımlamışlardır. Okul müdürlerinin geri kalan büyük çoğunluğu ise sınıf yönetiminin etkililiğini; yönetim işinin iyi bilinmesidir, öğrencinin psikolojisini bilmedir, iyi bir sınıf yönetimidir, öğrenci-öğretmen arasındaki alış verıştır, sağlıklı iletişimdir, tecrübedir, demokratik iklimdir, sınıf içi dayanışmadır, pedagojik yönden öğretmenin güçlü olmasıdır, kendini yıpratmamaktır, öğretmenin derse hazırlıklı gelmesidir, disiplindir, başarıdır, öğretmen ve öğrenciler arasındaki güvendir, öğretmenin işi nasıl sunduğu ile ilgilidir, öğretmenin lider olmasıdır, öğrencileri etkileyebilmektir ve kontrolün öğretmenin elinde olmasıdır şeklinde tanımlamışlardır. Bu araştırmanın alanyazın da yapılan araştırmalar arasında bir ilk olma özelliği taşıması nedeni ile bu bölümü destekleyecek bir bulguya yer verilmemiştir.

### 3.2.5. Okul Müdürlerinin Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Görüşleri

Araştırmada 5. olarak okul müdürlerinin değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla okul müdürlerine, “*değer sisteminin kurulması nedir?*” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları tablo 30’da verilmiştir.

**Tablo 3.30. Okul Müdürlerinin Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları**

<b>Sınıf Yönetiminde Değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi;</b>	<b>f</b>
Değerler bütünüdür	5
Kurallar bütünüdür	5
Değerlerin korunması gerekliliğini anlatır	1
Öğretmenin rolü	4
Dış faktörlerin kültüre etkisi	2
Teknoloji	1
Medya	1
İç faktörlerin etkisi	3
Adaleti sağlamak	1
Motivasyon	1
Aile	1
Zengin bir kültür	1
Alışkanlıkları değiştirebilmek	1
Bireysel çalışma motivasyonu	3
Ait olma duygusu	3
Davranış devamlılığı	1
Toplumsal beklentiler	2
Sınıf kültürünü oluşturabilmek	3
Etik kavramını kavrayabilmek	2
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>36</b>

Tablo 30’da okul müdürlerinin değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Okul müdürleri, değer sisteminin kurulması boyutu, değerler ve kurallar bütünü olarak tanımlamaktadır. Okul müdürleri ayrıca, değer sisteminin kurulmasında, bireysel çalışma motivasyonunun etkili olduğunu, ait olma duygusunun önemli olduğunu ve sınıf kültürünü oluşturmak olarak da tanımlanabileceğini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesine ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Kağan müdür, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesinde kurallar bütünüünün olması gerekliliği üzerinde durmuştur. Kağan müdür konu ile ilgili görüşlerini aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

*“... şimdi çokluğun olduğu yerde takdir edersiniz ki yani bireylerin birden fazla olduğu yerde kurallar konur. Çünkü herkes kendi başına iş yapmağa kalktığı zaman ders işlenmez. İstenen davranışlar elde edilmez. İşte kazanımlar konusunda eksiklikler olur. Bu bakımdan okul kuralları okul kurallarını öğrencilerin uyması gerekir. Zamanında zil çaldı zamanında dersine girmesi lazım. Öğretmenler zili çaldığı zaman işte o dersle ilgili araç gereçlerini çıkartıp; öğretmenini sessizce beklemesi lazım. Yani bunları biz her zaman genel olarak ben okul müdürü olarak öğrencilere de söylüyorum. Mutlaka öğretmenler de sınıflarında buna dikkat ediyorlardır” (1, 88-92)*

Kağan müdür kurallara uymayı öğretmenlerin öğrencilere kazandırması gereken değerler olarak belirtmiştir.

Cem müdür de Kağan müdür gibi kuralların önemi üzerine durmamaktadır. Cem müdür *“...kural, sınıf kuralları, yazılı matbaadan, şeyden kırtasiyeden alıyoruz bir yerden asıyoruz. Ondan sonra da çocuklardan onları uygulamasını istiyoruz. Uygulamayınca da bağırıyoruz kızıyoruz” (2,45-47)* şeklindeki görüşü ile kuralların kazandırılması gereken değerler olduklarını fakat öğretmenlerin sınıfa uygunluk taşıyıp taşımadığını gözlemlemeden bunları hazır şekilde almalarından şikayet etmektedir.

İsmail müdür, değer sisteminin sürdürülmesi ve yaşatılması boyutunu kültürle ilişkilendirmiştir. İsmail müdüre göre hızla yaşanan değişimler beraberinde yenileşmeyi getirmektedir. Kültürün bu hızlı döngüde korunması gerekmektedir. İsmail müdür konu ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

*“kültürümüzün yenileşme, değişmeyle ilgili korunması son derece önemli benim için. Ben öyle düşünüyorum... Şimdi sınıfta bu boyutu dış faktörler önemli ölçüde etkiliyor. Şimdi öncelikle televizyon epey eskidi. Bizim çocukluğumuzda yoktu. Bizim gençlik yıllarımızda tanıştığımız bir araçtı televizyon kültürü. Ama onun dışında son yıllarda büyük bir hızla yayılan internet kültürü çok daha fazla etkiliyor. Bunun yanında çevre tüketim ekonomisinin reklamları tabi insanlar üzerinde son derece etkili oluyor... Değerlerini kaybetmemiş milli kültürü, aile kültürünü içinde sağlıklı özümsemiş olan öğrencilerimizde amaçlara yönelik çalışmaları çok daha iyi seviyede...” (3, 232-266).*

Ali müdür, , değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi ile ilgili öğretmenlerin sahip olması gereken adalet duygusunun önemi üzerinde durarak, adaletli olmanın değerlerle ilişki olduğunu belirtmiştir. Ali müdür değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi ile ilgili görüşlerini;

*“Şimdi 2 öğrenci geliyor şuradan. Birisinin dersleri çok iyi, birisinin dersleri iyi değil. İkisi de aynı hatayı yapıyor. Biliyorsunuz ikisi de geç gelmiş. Akıllı olan işte zeki, akıllı, dersleri iyi olan çocuğa “oğlum hadi sen yapmazsın, geç bakalım. Bir daha yapma.” Ötekine “ulan her gün zaten böylesin.” Ötekine ayrı davranış, öğretmenin bakışı. Yani ders başarısıyla eğitim başarısını aynı görüyorlar insanlar. Böyle olmaz, adalet adalettir.” (4, 150-154) şeklinde ifade etmektedir.*

Ceyda müdür, Ali müdürden farklı olarak değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi hakkındaki görüşlerini çocuğun, kendini o sınıfa ait hissetmesi, öğretmenini sevmesi ile ifade etmiştir. Ceyda müdür konu ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Bir göz kırpmaya, o kadar yani. Yanından geçerken o an sadece göz kırptınız. Doğru yaptığını ifade eden bir göz kırpmaya. O kadar mutlu oluyor ki, bakışı değişiyor. Ben bunu bir öğrencimden biliyorum kolejden gelmişti eski okuluma. Annesi demiş ki kolejden seni istiyorlar geri, sabahleyin sırada geçerken bazen bana göz kırptıyor. Onun hiçbir şeye değişmiyorum, asla gitmem geri demiş... Çocuk değer veriyor. Yani beni seviyor, beni kabul ediyor diyor. O zaman da o da sizi koşulsuz seviyor zaten. Çocuğun sevgisini kazanmak çok kolay...” (5,115-129 )*

Deniz müdürde, Ceyda müdür gibi ait olma duygusunun ile değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi için önemli olduğu görüşündedir. Deniz müdüre göre; *“Bir kişi eğer bir kuruma ait olduğunu hissetmiyorsa yani benimsemek diyelim biz, benimsemiyorsa burayı, burada başarılı olması mümkün değil zaten” (9,165-166).* Deniz müdür Ceyda müdürden farklı olarak, ile değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesinde öğretmenlerin çok fazla etkili olmadığını görüşündedir.

Deniz müdüre göre, öğretmenler bazı kalıplaşmış değerler içinde sıkışıp kalmıştır ve çağın gerektirdiği yenilikleri takip etmemektedir. Deniz müdür konu ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

*“değerleri korumak veyahut da değerler yaratmak, değerler ortaya koyma konusunda öğretmenlerin ideal yapılarının çok fazla olduğuna inanmıyorum. Öğretmenlerin bazı şeyleri kaybettiğine inanıyorum ben... Bu eskiye dönük değerlerine, gelenek ve göreneklerine bağlı bir yapıyı sürdürürken, önündeki*

*gelişmelere ayak uyduramıyor... Değerleri geliştirmek önemli ama, kalıplaşmış değerlerin içerisinde kalmak çok iyi bir şey değil. Öğretmenler, Öğretmenler Gününde hep burada pilav yemişler. Biz değişik bir şey yapalım dedik. Bazı öğretmenler itiraz ettiler, ille biz pilav isteriz. Geleneksel, gelenekçi değerlerimize ben öyle anladım, bilmiyorum. Değer belki çok kendisi eğitim içerisinde bir kavramdır da geriye dönük, geçmişte bizim bugün de geçmişe dayalı olarak yaşadığı, olan değerlerimizi ortaya koyma, koymak önemli. Sahip çıkmak, onlara sahip çıkmak önemli. Ama modernize olmak da çok önemli. Hani modernize olup, çağın bütün teknolojik değerlerinden yararlanan bir kişi de neticede geri dönüp u kendi geçmişiyile ilgili bir değeri de ortaya koyabilir. Bunda bir sakınca yok. Ama bir öğretmen, yok ben internette çalışmam, yok ben bilgisayar kullanmam, ben daktiloya yazarım demeye devam ediyorsa, zaten onun öğretmenliği bitmiştir” (9, 119-156*

Alp müdür, Deniz müdür gibi değerlerin sürdürülmesi ve korunmasında çağın getirdiği yeniliklerin takip edilmesi gerektiği görüşündedir. Alp müdür, etik değerler ve ahlaki değerlerin birbirinden ayrılması gerektiği vurgulamıştır. Alp müdür görüşlerini,

*“Değerler toplumda olması gerekeni toplumun kimliğine sirayet etmiş, yani elbette ki çok güzel değerlerimiz var. Bunları koruyacağız. Fakat bu korumalar anında elimizde korumaya çalıştığımız o kanaryayı, sıkarsak öldürüyoruz, gevşetirsek kaçırıyoruz. Bu değerler bizler için önemli mi önemli. Bir sürü değerimiz var. Bizler için dini olan değerlerimiz var, milli olan değerlerimiz var, insani olan değerlerimiz var, Türk toplumuna has değerlerimiz var. Bu değerler de insan değiştikçe dönüşüme uğramak zorunda... Etik değerler, tüm dünyada, her yerde geçerlidir diyor. Ama bizim toplumumuzda ahlaki değerlerle etik değerler o kadar çok örtüşmüştür ki, bazı toplumlarda ahlaki değerlerle etik değerler arasında, farklılıklar varken, bizde bu değerler arasında pek fark yoktur. Bu değerlere ne kadar çok sahip çıkarsak, o kadar çok güzel olur” (10, 156-160)*

şeklinde ifade ederek değerlerimize sahip çıkmamız gerektiğini belirtmiştir.

Ahmet müdür, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi hakkındaki görüşlerini öğrencilerin davranış devamlılığını sağlama olarak görmüştür.

Ahmet müdüre göre öğrencilere kazandırılan iyi davranışların, bir sonraki eğitim kurumunda da devam etmesi, öğretmenlerin başarılı olduğunu gösteren bir durumdur. Ahmet müdür görüşlerini,

*“Yönetim olarak biz, öğretmenlerimiz de öğretmen olarak yani idareciler idarecilik görevini, öğretmenler de kendi ders görevlerini yapıp davranış değişikliği öğrenende, öğrencide sağlayıp bir üst sınıfa hazırlamışızdır... Şimdi okuldan potansiyel mezun ettiğimizde diyelim ki Barbaros'un öğrencileri bir okula*

*gittiğinde yani eğer oradaki davranışlarının değişimini öbür okula götürdüyse biz başarılıyız.” (6,136-143) şeklinde ifade etmiştir.*

Hasan müdür, Ahmet müdür gibi değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutunu kazanılması gereken davranış kalıpları olarak tanımlamıştır. Bu davranışların kişinin kendi becerisi ile aldığı eğitimle sağlandığı belirtmiştir. Hasan müdüre göre, sınıfın sahip olması gereken bir değeri olmalıdır. Öğretmen kendini sınıfına ait hissetmelidir. Hasan müdür görüşünü şöyle ifade etmiştir:

*“Öğrencilerin kendi öz denetimlerini sağlamak için sınıfın bir değeri olmalı. Yani çocuk sınıfa girdiği andan itibaren, bakın yere bir kağıt atmaktan, tahtayı gereksiz yere karalamaktan, onu bunu rahatsız etmekten tek öğretmen değil bütün sınıfın rahatsız olduğu bilincine vardığı anda onları yapmayacaktır... Yani sınıf değerleri bu yüzden gerçekten çok önemli... benlik, ait olmak çok güzel yani bunu inanın öğretmenin şeyi artık aldığı eğitim, eğitime bakış açısı ki ve kişisel becerisinin birbirine eklenmesiyle oluşan bir süreç diye dedim. Hani gerçekten eğitim ve öğretim hani mekanik bir süreçtir. Şu kumandayı al, şuraya koy gibi bir olay değil. Kişinin kendi becerisi işte aldığı eğitim, bunların hepsinin birleşiminin çok önemli olduğunu düşünüyorum” (8, 107-137).*

Hakan müdür, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi ile ilgili görüşlerini, toplumsal beklentiler doğrultusunda gerçekleşen ve şekillenen yargılar olarak ifade etmiştir. Hakan müdüre göre toplumun kendi değer yargıları vardır. Bu değer yargıları okullarda öğrencilere öğretmenler tarafından kazandırılmaktadır. Hakan müdür görüşlerini;

*“...toplumsal beklentilerden bağımsız bir eğitim öğretimden bahsetmek mümkün olmaz. Toplum, okulda çocuklarının kendi değer yargılarını öğrenmesini de ister. Böyle bir beklentisi var toplumun. Bunu görmediğim zaman yetişen nesiller de tepkisini eğitim sistemine çıkarır. Bu anlamda okulda toplumsal değerlerin korunması, öğretilmesi gibi doğru bir tespit diyelim eğitimce, eğitimcinin bu rolden kaçma şansı yok. Dolayısıyla sınıftaki ilköğretim faaliyetlerinde toplumsal değer yargılarında mutlaka bir biçimde öğrenciye kazandırma derdinde olacaktır”(7, 99-107) şeklinde ifade etmiştir.*

Efe Müdür, diğer müdürlerden farklı olarak değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesinde ailenin de çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Efe müdür, değerlerin kazandırılmasında öğretmenlerin öğrenciler üzerinde çok daha etkili olduklarını fakat ailenin aynı hassasiyeti göstermemesi durumunda sürekli değer çatışmaları yaşandığını belirtmiştir. Efe müdür konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:



*“toplumsal değerlerle bağdaştırdığımız zaman, şuanda toplumda da en çok yaşanan toplumsal değerlerle ilgili sıkıntılar var. Bu sıkıntılar, ister istemez hayattaki değerleri de veya koşulları da zorluyor. İşimizi, öğretmenin işini daha da zor hale getiriyor. Siz bütün bunların yanında sınıfta kendi değerlerinizi ortaya koymak durumunda kalıyor. Bunlar tabii toplumsal değerlerde bağdaşacak, birbirini tamamlayacak, birbiriyle bütünleşebilecek değerler olmak zorunda. Ama siz burada söylediğinizle, dışarıya bir bütün teşkil etmiyor. Artı aile, bu noktada size çok fazla destek olmuyor. Onun da kendine göre değerleri var. Bireyselleşen, daha toplumsallıktan ziyade bireyselleşen bir ortamda herkes değerleri kendine göre buluşturmaya çalışıyor. Demin söylediğimiz gibi yani bu değerleri, sınıf bütünlüğüne oturttuğunuzda sıkıntı yaşamıyorsunuz. Bu inanın daha sonra dışarıya sizin değerlerinizi yansıtmaya başlıyor öğrenciler. Ayrıca öğretmenim diyor, burada diyor öğretmenim bunun için kızıyor diyor yani. Şimdi araçta hızlı giden bir babayı, arkadan çocuğu uyarıyor. Baba diyor, öğretmenimiz hızlı yapılmıyor yani veya şu şekilde veya hatalı geçtin gibi şekilde uyarılarda diyor, bulunabiliyor. Bence bunu zaten aile biliyor. Ama burada ön plana çıkan sınıfın veya öğretmenin değerleri, daha fazla ön plana çıkmış oluyor”*(11, 82-99).

Okul müdürleri değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutunun farklı özellikleri üzerinde durmuşlardır. Okul müdürlerinin çoğu değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutunu, değerler ve kurallar bütünü olarak tanımlamışlardır. Bu değerlerin korunması gerektiğini ve değerlerin korunmasında öğretmen büyük rol düştüğünü belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin çok azı değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesinde teknoloji ve medya gibi dış faktörlerin; bazıları ise, adaleti sağlamak, motivasyon ve aile gibi iç faktörlerin etkisi olduğu, belirtmişlerdir. Okul müdürleri ayrıca, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutunu, zengin bir kültür, bireysel çalışma motivasyonu, ait olma duygusu, davranış devamlılığı, toplumsal beklentiler, sınıf kültürünü oluşturabilmek ve etik kavramını kavrayabilmek olarak da belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesine ilişkin görüşleri ile Karşlı'nın (2004) değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu ile ilgili görüşleri birbirine paralellik göstermektedir.

### **3.2.6. Okul Müdürlerinin Entegrasyon Boyutuna İlişkin Görüşleri**

Araştırmada 6. olarak okul müdürlerinin entegrasyon boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla okul müdürlerine, “*entegrasyon nedir?*” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları tablo 31’de verilmiştir.

**Tablo 3.31. Okul Müdürlerinin Entegrasyon Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları**

<b>Entegrasyon;</b>	<b>f</b>
Birimler ya da kişiler arası uyum	2
Önemli bir boyuttur	1
Okul aile birliğinin sınıfa etkisi	1
Birleşmedir	1
Bir şeyi beraber yapabilmedir	1
Maddi olarak doyum sağlamaktır	1
Eş güdümü sağlamaktır	1
Uyum sağlayabilmedir	3
Sosyal dayanışmadır	1
Okul iç dayanışmadır	2
Öğretmenler arası dayanışmadır	2
Rehberliğin önemli olduğu bir boyuttur	1
İletişimle ilişkilidir	3
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>20</b>

Tablo 31’de okul müdürlerinin entegrasyon boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. Okul müdürlerinin entegrasyon boyutunu, uyum sağlayabilme; birimler ya da kişiler arası uyum, olarak tanımlamışlardır. Bu boyutun iletişimle ilgili olduğunu, öğretmenler arası ve okul içi dayanışmanın önemli olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin çok azı, entegrasyon boyutunu, eş güdümü sağlama, birleşme ve bir şeyi beraber olarak yapabilmedir, şeklinde ifade etmiştir. Okul müdürlerinin entegrasyon boyutuna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Entegrasyon boyutu hakkındaki müdür görüşleri incelendiğinde bazı müdürlerin entegrasyon boyutunu tam olarak anlayamadıkları ve anlam kargaşası yaşadıkları görülmüştür. Kağan müdür, “*Şimdi entegrasyon deyince açalım onu. Yani bir yere varmak mı entegrasyon?*” (1, 128), Ceyda müdür ise, “*Yani şimdi ben bunu anlayamadım açıkçası. Yani kimin entegrasyonundan bahsediyorsunuz?*” (5, 165-166) şeklindeki ifadesi ile bu görüşü destekler niteliktedir.

Ceyda müdür “*Yani şimdi ben bunu anlayamadım açıkçası. Yani kimin entegrasyonundan bahsediyorsunuz?*” ifadesinden sonra öğretmenin entegrasyon boyutu içindeki yerini açıklamıştır. Ceyda müdüre göre öğretmenler birbiri ile uyum içinde çalışan bir kesimdir. Sürekli yan yana gelerek bir bütün sergilerler. Ceyda müdürün konu ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Toplumun en iyi, en dürüst, gene çalışkan kesimi öğretmenlerdir. Her ne kadar belli eleştiriler yaptıysak da hani sınıf yönetimini çok iyi bilen birkaç tane öğretmen tanıdım. Yine ha bunun dışında işini çok iyi yapan ama sınıf yönetimi konusunda biraz eksiklikleri var ama yine iyi öğretmenler var, yok diyemem yani çok iyi yapan ama sınıf yönetimini çok iyi bilen, deminki konuya geldim yine ama tam dört dörtlük dediğim işte bu 3,4 tane öğretmen tanıdım. Şimdi öğretmenler arasında uyum, evet uyum var öğretmenler arasında. Çok yan yana geliyor öğretmenler. işte bir öğretmenler gününde yan yana gelirdin, bir cenazede yan yana gelirsin, bir düğünde yan yana geliriz. Bizim her farklı sendikaları da olsa kurum içerisinde ya da benim çalıştığım kurumlarda ben bilemiyorum Özlem Kayalıda da öyleydi, Umur beyde de öyleydi ve burada da öyleydi. %90 hep yan yana gelmiştir” (5, 267-268)*

Ali müdür entegrasyonu, “bir işi beraber yapabilme” olarak tanımlamıştır. *“Entegrasyon konusu, yani birleşme, yani bir konu etrafında toplanma, veya herhangi bir şeyi beraber yapabilme gibi bir şey herhalde dimi bu tam istediğiniz?” (4, 259-260)* şeklindeki ifadesi ile bu görüşünü açıklamıştır. Ali müdür ayrıca iletişimin entegrasyon boyutu içinde önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Ali müdür konu ile ilgili şunları ifade etmiştir: *“İnsanlar zaman zaman konuşmak isterler, bu patlamalardır, depremler gelen bir fay kırılmasıdır. Sallandıkça yalnızca belli zamanlarda olur doğal. İnsanlarda da aynı şey olur veya magmadan çıkar. Yanardağ mutlaka bir yerden çıkacak” (4, 269-271).*

Cem müdür, entegrasyon boyutunu açıklarken Ali müdür gibi iletişim konusu üzerinde durmaktadır. Cem müdür,

*“dersin birinde çok iyi sınıf, çok iyi bir sınıf yönetimi var. Aynı sınıf o öğretmen girdiği zaman o sınıfta sınıf yönetimini gayet başarılı bir şekilde uyguluyor, sınıfı eğitim öğretime hazırlıyor ve başarılı sonuçlar alıyor. Ama aynı sınıf başka bir öğretmen bunu iyi yapamayan, iyi bilmeyen bir öğretmen girdiği zaman ben diyorum at sahibine kişniyor o zaman diyorum... o öğretmenin bu konuyu bilmemesi, bu konu üzerinde durmaması sınıf yönetimini tam uygulayamaması ki işte birbirlerinden de etkilenmiyor. Yani şey yapmıyor. İletişim, iletişim, iletişim kopukluğu. Ben bu işi bilirim ona mı soracağım şeyi var. Ben bu işi bilirim, 20 yıldan sonra, 25 yıldan sonra arkadaşşıma mı sorayım? Ayıp olur niye sorayım gibi düşünenler çok” (2, 69-87)* görüşü ile öğretmenler arasındaki iletişimsizliğin sınıf yönetiminde bazı problemlere neden olduğunu belirtmiştir.

İsmail müdür, entegrasyon boyutunu uyum olarak nitelendirmiş, entegrasyonun sadece okulda değil, toplumun her kesiminde önemli bir boyut olduğunu ifade etmiştir. İsmail müdür konu ile ilgili görüşünü şöyle ifade etmiştir:

*“entegrasyon dendiği zaman değişik birimlerin veya kişilerin birbirlerine uyum sağlaması şeklinde anlıyorum. Şimdi bu tabii ki okulumuzun sınıf bünyesinde ve okul bünyesinde dışarıdan gelen alışkanlıklarını bu bizim oluşturduğumuz programlarımız çerçevesinde düzenlenen kurallar bütününe öğrencilere ortak olarak aktarılması. Dolayısıyla işte entegrasyon, entegre olmuş, bizim okul toplumumuzda uymuş bireyler hedefliyoruz tabii. Entegrasyon hem kurumlarda önemli hem toplumda önemli. Birbirlerine uyum sağlamayan insanların bir arada bulunması halinde birbirlerini olumsuz yönde etkiliyorlar. Hem huzurlu, mutlu olma açısından hem de faaliyetlerinde verimli olma açısından önemli entegrasyon diye düşünüyorum” (3, 274-286)*

Ahmet müdür entegrasyonun değişimle ilgili olduğunu, öğrencinin bulunduğu çevreye uymaya çalıştığını böylece entegrasyon boyutu üzerinde aile, ekonomi gibi durumlarda etkili olduğunu belirtmiştir. Ahmet müdür entegrasyon ile ilgili görüşünü, *“değişimle ilgilidir... Okulun şeyiyle bağlı, ekonomik durumuyla, işte ailenin sosyo-ekonomik durumu, okula biri çizmeyle geliyor, biri iskarpinle geliyor, biri neyle geliyor, lastik kara lastik giyerek geliyor. Bu entegrasyonu sağlamak için yani uyum sürecinde öğrencinin bu okula entegre yani kendini adapte edebilmesi için o düzeye çıkma uğraşısı veriyor.” (6, 176-180)* şeklinde ifade etmiştir.

Hakan müdür, Ahmet müdür gibi entegrasyon boyutunu değişimle ilişkilendirmiştir. Ahmet müdür konu ile ilgili; *“entegrasyonu toplumun uyumu daha çok günlük, pratik dilde kullanıldığı anlamıyla değiştirme dönüştürme noktasından toplumu entegre etme anlamında.” (7, 128-130)* şeklindeki görüş belirtmiştir.

Hasan müdür, entegrasyonu eş güdüm, koordinasyon ve iletişim olarak tanımlamıştır. Hasan müdür entegrasyon ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“sınıfta eş güdüm, koordinasyonu, işte iletişim...öğretmen öğretmenin sürekli aynı okulda görev yapmıyor. Bir okulda göreve başlıyor, başka bir okula gidiyor. Her gittikleri, bir kere çevre farklı oluyor. Ondan sonra gittikleri o okuldaki öğretmen çevresi, öğretmen bakışı, inanın çok farklı oluyor. Şimdi siz diyelim ki olumlu bir öğretmen geldiği okulun adını söylediğinde, olumsuz olduğunda o da olumsuzla dönebiliyor veya tam tersi o okulun olumsuz atmosferini de olumluya çeviren öğretmenlerimiz de var. Entegrasyon bence yani gittiğin yere direk uyum sağlama şeklinde olmamalı, buna entegre olmalı insanlar” (8, 39)*

Deniz müdür entegrasyon boyutuna sosyal dayanışma olarak baktığını ancak bu konuda bazı sıkıntılar olduğunu ifade etmiştir. Deniz müdüre göre, öğrenciler olsun öğretmenler olsun kendilerine verilen bazı hakları yanlış kullanmaktadır. Özellikle öğretmenler birbirleri arasındaki dayanışmada ücret konusu yüzünden kopukluklar yaşamaktadır. Öğretmenlerin bu kopuklukları öğretmenin, sosyal statüsüne, ekonomik yapısına ve ilgi alanlarına göre farklılık göstermektedir. Deniz müdür konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Ona sosyal dayanışma ... okul içi dayanışma konusuna baktığın zaman kopukluklar var. Öğrencilerin kendilerine verilen bazı hakları yanlış kullanmaları var. Öğretmenlerin bazı konularda bazı şeyleri elde edememesinden dolayı geri çekilmeleri var. Kimisi çok titiz davranıyor bazı konuda, yani birlik yok. Birliği bulmamız mümkün değil. O kadar da uğraştığın anda, onu da bulamıyorsun. Hayır, bir de şu da var, onu da söyleyeyim öğretmen sendikaları var, kaç sendika var? 4-5 sendika var. Şimdi o sendikaya ait bir çeşit öğretmenler de var. Aralarından, öğretmenlerin sendikalaşma konusunda hiç ayırım yok. Yani, sen şu sendikadasın, ben bu sendikadayım diye bir konu yok. Onları aşmış öğretmenler artık. Onlar çok fazla gündeme gelmiyor. Gündeme gelen farklı yapılar var. İşte, “ben şuradan şu kadar ek ders alabilir miyim?” Bak ekonomiye dayanan şeyler var ve de bunları konuşuyorlar kendi aralarında. Öğretmenler kendi aralarında oturdukları zaman, eğitim sorunlarını da konuşmuyorlar. Yani, şu konuda birlik ve beraberlik içerisinde olalım. Sınıf yönetiminde örneğin dediğim o öğretmeni örnek almıyor öğretmenler veyahut da sınıfın duvarında ayak izi olmayan öğretmeni de örnek almıyorlar. Yani örnek almayı da bir dayanışma olarak görelim. Yani sosyal iletişim olarak görelim.”Aa Hatice Hanım senin sınıfını ben çok beğendim. Bu sınıfta bu uygulamayı nasıl yaptın? Bana da anlat da ben de bunu çözeyim. Benim çocuklarım da senin çocukların gibi olsun” konusunda bir görüş alışverişi de yok. Öğretmenlerin arasında tam bir kopukluk var yani, bunu söyleyeyim. Bu kopukluk da öğretmenin sosyal statüsüne, ekonomik yapısı, ilgi alanlarına göre de değişiyor” (9, 256-282)*

Alp müdür, entegrasyon boyutunu sınıfın ya da okulun sahip olduğu iklim yapısı ile açıklamıştır. Alp müdüre göre entegrasyon bir şeylere adapte olmaktır.

*“sınıfa giren öğretmen bizim sınıf iklimi, okul iklimi dediğimiz olayı, okulun meteoroloji durumunu eğer sezemiyorsa yani, okuldaki iklimi sezemiyorsa, okuldaki iklime göre çocuklarını giyindirip kuşandıramıyorsa, okuldaki iklime göre çocuklarını güneşli havaya çıkartamıyorsa sıkıntı var demektir. Okuldaki iklim çok güzelken, sen sınıfta, çocuklarını kara bulutlar altında başka değerlerle yoğurmaya*

*çalışıyorsan, burada sıkıntı vardır. İşte entegrasyon bir şeylere adapte olmaktır”* (10, 201-208)

Efe müdür de, Alp müdür gibi entegrasyon boyutunu iklim ile ilişkilendirilmiştir. Efe müdüre göre entegrasyon boyutunda en önemli unsur öğretmendir.

*“öncelikle okula bir bütün olarak baktığımızda, okulun bütünlüğünden aşağıya doğru yansıdığına, az önce başlarken de ifade ettiğimiz gibi öğretmenlerin kendi arasındaki diyalogları, zümre öğretmenlerinin birbirleriyle olan diyalogları, şube öğretmenleri değil aynı şubelerde ders okutan öğretmenlerin birbirleriyle olan diyalogları, bunların hepsi bu sınıf iklimine olumlu veya olumsuz katkılarda bulunabiliyor... Siz çok iyi olabilirsiniz ama eğer çocuğun beklentilerine isteklerine cevap veremiyorsanız sizin o iyiliğiniz onun gözünde farklı bir değer kazanıyor. Benim öğretmenim diyor şunları şunları bilmiyor...”* (11, 158-161)

Okul müdürleri entegrasyon boyutunu farklı şekillerde tanımlamışlardır. Okul müdürlerinin çoğu, entegrasyon boyutunu, birimler ya da kişiler arası uyumu sağlayabilme, okul içi ve öğretmenler arası dayanışma olarak tanımlamışlardır. Okul müdürlerinin bazıları entegrasyon boyutunu okul aile birliğinin sınıfa etkisi, birleşmedir, bir şeyi beraber yapabilmeyi olarak tanımlarken bazıları ise eş güdümü sağlamaktır, sosyal dayanışmadır ve iletişimle ilişkilendirerek tanımlamışlardır. Okul müdürlerinin bu görüşleri Cunningham'ın (1976) entegrasyon tanımları arasında yer alan kimi özelliklerini içeren görüşleri ile örtüşmektedir. Cunningham'a göre, entegrasyon; görevlerin başarılabilmesi ve bunlar arasındaki olasılıkların koordinasyonu ile ilgilidir. Çabaların koordine edilmesini ve bu doğrultuda birimler arası dayanışmayı gerektirmektedir.

### **3.2.7. Okul Müdürlerinin Uyum Boyutuna İlişkin Görüşleri**

Araştırmada 7. olarak okul müdürlerinin uyum boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla okul müdürlerine, “uyum nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları tablo 32’de verilmiştir.

**Tablo 3.32. Okul Müdürlerinin Uyum Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları**

<b>Uyum;</b>	<b>f</b>
Değişime açık olmaktadır	2
Öğretmenler değişime açıktır	4
Yenileşmeye açık olmak	2
Amaca birlikte hareket etmedir	3
Birbirinden rahatsızlık duymamadır	1
Davranışı şekillendirmektir	2
Farklı açıdan görebilmedir	1
Farklılığın güzellik katmasıdır	1
Farklı koşullara uyum sağlamaktır	1
Öğretmenler değişime kapalıdır	7
Öğretmenler arasındaki uyumsuzluk	3
Kurum kültürünün oluşmaması	1
Değişime kapalı olmak	1
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>27</b>

Tablo 32’de okul müdürlerinin uyum boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablo 32 incelendiğinde okul müdürlerinin uyum boyutunu farklı şekillerde tanımladıkları görülmektedir. Okul müdürlerinin en çok üzerinde durdukları tanım, uyumun, amaca birlikte hareket etme, yenileşmeye ve değişmeye açık olarak davranışın şekillendirilmesi olduğuna yöneliktir. Okul müdürlerinin çoğu öğretmenlerin değişime açık olmadığı, çok azı ise öğretmenlerin değişime açık olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında okul müdürleri, öğretmenler arasındaki uyumsuzluğun önemli bir konu olduğunu da belirtmişlerdir.

Efe müdür, uyum boyutunu kurallara uyma olarak tanımlamıştır. Efe müdür konu ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Uyum yani bireyin içinde bulunduğu ortama, ortamın kuralları çerçevesi içerisinde uyum. Yani kurallara uyum sağlama veya sınıf yönetimi olarak baktığımız zaman, sınıfın içinde arkadaşlarıyla iyi geçinen, kendine düşen görevleri yapan, öğretmenle iletişim içinde bulunan, bu iletişimi, bunların hepsini yaparken de hem kendine hem arkadaşlarına saygı duyarak, bu toplumun içerisinde bulunması. Tabi uyum aslında çok önemli” (11, 230-235).*

Kağan müdür, uyum boyutunu öğrencinin uyumu ile açıklamıştır. Kağan müdüre göre öğrenci uyumsuzsa sınıfta başarıdan söz edilemez. Kağan müdür görüşlerini, *“Bir arkadaş zaten bu uyumu öğrenci üzerinden kendisini, öğrenciyi değerlendirerek uyumu sağlayacaktır yani başka çaresi yok. Öğrenci uyumsuzsa sınıfta başarı olmaz, olamaz mümkün değil” (1, 179-180)* şeklinde ifade etmiştir.

İsmail müdür uyum boyutunu, amaca birlikte hareket etme, olarak tanımlamıştır. İsmail müdür, konu ile ilgili şu şekilde görüş bildirmiştir:

*“uyum bir ortamda bulunan veya sosyal kurumda bulunan bireylerin veya objelerin birbirlerinden rahatsızlık duymaması veya işte amaca yürürken konumuz sınıf olduğuna göre en az 30-40 kişilik bir öğrenci grubunun öğretmenleriyle beraber veya işte toplumda yaşayan okulun bahçesinde, sokakta veya apartmanda olabilir. Uyum dediğimiz zaman bireylerin birbirlerini rahatsız etmeden amaca doğru birlikte hareket etmeleri diye düşünüyorum ben” (3,174-179)*

Alp müdür de, İsmail müdür gibi uyum boyutunu amaç ile ilişkilendirmiştir. Alp müdür; *“uyum olmadan amaç olmaz. Sonuçta insanların bir hedefi vardır. Nihai amaç nedir, değerlerin korunması. Amaca giden her yol mübah mıdır, eğitimde böyle bir iş olmaz” (10, 292-296)* şeklindeki görüşü ile uyum olmadan amaç olmayacağını ifade etmiştir.

Ali müdür, uyumu yenileşme olarak ifade etmiştir. Ali müdür,

*“kendimizi yenilemiyoruz. Yani Allah var en son hangi kitabı okudunuz diyorum ben okumuyorlar... Yani dünya zaten dönüyor. Gelişme ve değişme dünyayla doğru orantılıdır. Gelişmeden alınan duyum, dünyayı takip etme ya da Türkiye’yi takip etme, nabzı yönetme, gelişmelere ayak uydurma. Zaten ayak uydurduğu zaman eski konumundan ilerleyince ne oluyorsun, değişiyorsun, aynı yerinde durmuyorsun” (4,162-345)*

şeklindeki görüşü ile öğretmenlerin değişime ayak uydurmadığını, gelişme ve değişimin beraberinde yenileşmeyi getirdiğini ifade etmiştir.

Ahmet müdür, uyum boyutu *“sınıfın oluşturduğu bir öğrenci topluluğunun işte başkan, başkan yardımcısı, okulun sınıfın sınıf rehber öğretmeni. Bu silsileyi takip ediyor ... sınıfın kendi düzeyine göre öğretmenin istek ve arzularına göre hazırlayıp, devam ettirmesi sınıf yönetimini” (6,264-269)* şeklinde tanımlamıştır.

Hakan müdür, uyumu “uzlaşma” olarak tanımlamıştır. Hakan müdüre göre, çocuğun uyum gösterebilme becerisini çok erken yaşlarda kazanması gerekmektedir. Hakan müdür görüşünü şu şekilde belirtmiştir:



*“Toplumsal bir varlık olarak bireyin sorumluluklarını, hak ve haklarının yanında sorumluluklarını da kazanması açısından ilk sevgini yaşamaktır uyum. Yani özellikle okul öncesinden başlayıp, sınıf yönetiminin üst sınıflarında uyum. Uzlaşma yani böyle. Uzlaşma sınıf yönetiminin uzun vadeli demokrasi kültürüne dönüşmesi için olmazsa olmaz bir olay diye bakıyorum. O açıdan sınıfına, öğretmenine, okul kurallarına, okul atmosferine uyum gösterme becerisini kazanması lazım çocuğun. O alışkanlığını edinmesi gerekiyor” (7, 140-145)*

Hasan müdür, uyum ile ilgili *“Yani öyle kolay değil insanları değiştirmek, dönüştürmek, onlara yıllardan beri yaptıkları şeyin hayır bunun bu şekilde, hani yanlış demiyim de en azından doğru olmadığını ifade etmek kolay bir iş değil. Ama bunu bile bile de oradaki yanlıslara ortak olmak da doğru değil. Yani gittiği yere, çevreye uyum da sağlamalı öğretmen. Fakat kendi doğrularıyla uyum sağlamalı.” (8, 152-156)* şeklinde görüş belirtmiştir. Hasan müdüre göre öğretmenler her gittikleri yere uyum sağlamalıdır.

Deniz müdür, uyum boyutunu bir orkestraya benzeterek, uyumun akort olduğunu ifade etmiştir. Ancak Deniz müdüre göre kendi okullarında bir uyumsuzluk söz konusudur. Bu uyumsuzluk öğretmenlerin değişime kapalı olması ile ilgilidir. Deniz müdürün konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

*“Uyum nedir? Akorttur uyum ya. Uyum akorttur. Bir orkestradaki bütün elemanların, aynı şeyi çıkarmasıdır uyum. Biz burada, orkestrada net olarak, doğru ses çıkmıyor. Kemen farklı yere basıyor, kontrbas farklı yere basıyor, bateri de istediği ritmi atamıyor. Ben de o orkestra şefi olarak, orkestranın başındayım yani. Çubuğu sallıyorum ama kimin ne çaldığı belli değil. Ha bu, bunu böyle diyorum da o kadar da değil yani, o kadar da değil. Ama bu şekilde bir hareket var burada, armoni yok yani. Değişmeye kapalı öğretmen çok fazla. Bunların da, bunu da olaydan işin içine girmesi, bu okulda eğer bir öğretmen, 11-12-13-14-15 sene aynı okulda görev yapıyorsa, artık bazı şeyleri, bazı yanlısları doğruya dönüşüyor burada. Başka okullardaki uygulamaları görmüyor öğretmen. Onun için bir, yeni bir şey getirdiğin zaman buna da koordine olma konusunda, onunla uyum sağlama konusunda zorluklarla karşılaşıyorlar” (9, 319-336).*

Okul müdürleri uyum boyutunu tanımlarken ayrıca öğretmenlerin değişime açık olup olmama durumlarını da değerlendirmişlerdir.

Efe müdür öğretmenlerin değişime açık olup olmama durumlarına *“öğretmenlerin değişime açıklığını, bence toplumun değişikliğiyle açıklığıyla önce oradan gelmemiz lazım*

*ki baktığımız zaman toplumumuz değişime ne kadar açık. O toplumun içinde yaşayan bireyler olarak, aslında herkesten tabi ki değişime daha fazla değişime açık olması gereken, öğretmen, eğitim ordusu değişime ne kadar açık?” (11, 239-242) şeklinde görüş belirtmiştir. Efe müdüre göre öğretmenler değişime kapalıdır. Yalnız değişime kapalı olmayı sadece öğretmenlere yüklememektedir. Efe müdüre göre toplum da değişime kapalıdır.*

Hasan müdür de efe müdür gibi toplumun değişime kapalı olduğunu belirtmiştir. Hasan müdür konu ile ilgili görüşlerini, *“Ben bizim toplumumuzun gelişme ve değişime açık olduğuna inanmıyorum. Yani tek burada yani Türkiye toplumu bir kenara bırakıp, öğretmenleri bir kenara bırakıp ya ayıramayız değildir. Gerçekten gelişme değişimde açık değiliz. Eleştiriye de açık değiliz. Yani toplu olarak, öyle öğretmenler olarak ta açıkça söyleyeyim öyle bir yapımız var” (8,190-195) şeklinde ifade etmiştir.*

İsmail müdür de, Hasan ve Efe müdür gibi öğretmenlerin değişime kapalı oldukları görüşündedir. İsmail müdür, *“Şimdi öğretmenlerimiz arasında uyum çok istediğimiz seviyede değil. Şimdi zaman zaman da dalgalanmalar oluyor... Şimdi özellikle kurum olarak bir kurum kültürünün oluşması çok önemli birinci derece. Ancak tabi kurum kültürünü oluşturan bireylerin de tek tek özellikleri bu kurum kültürünü önemli ölçüde etkiliyor... Değişime kapalı olmakla alakası var önemli ölçüde” (3, 189-208) şeklindeki görüşü ile değişime kapalı olmanın kurum kültürünü de önemli ölçüde etkilediğini belirtmiştir. Kağan müdür de öğretmenlerin değişime kapalı oldukları görüşündedir. Kağan müdür konu ile ilgili, *“Öğretmenlerim hepsi değişime açık değil... Arkadaşa bilgisayar kullanımı, bilgisayar dilini bilmemeleri zor geliyor. Bilgisayar konusunda kendilerini yetiştirememişler. Bir başkasına yaptırıyorlar veyahut da zor geliyor” (1, 198-201) şeklinde görüş belirtmiştir.**

Ceyda müdür ise öğretmenlerin bazılarının değişime açık, bazılarının ise değişime kapalı olduklarını belirtmiştir. Ceyda öğretmen konu ile ilgili şu şekilde ifade etmiştir:

*“Açık olan da var olmayan da var. Şimdi değişim beraberinde bana göre gelişmeyi getiriyor. Gelişime açık bir öğretmen değişime de açıktır. O zaman zaten sınıfına severek giren bir öğretmen yani bu mesleği özümseyerek yapan bir öğretmen*

*gelişime de açıktır, değişime de açıktır. Sınıfında da daha rahat başarılı olur. Şimdi ben böyle öğretmen gördüm mü gördüm. Ama birkaç tane” (5, 209-220).*

Okul müdürleri uyum boyutunu, değişime açık olmaktadır, amaca birlikte hareket etmemdir, amaca birlikte hareket etmemdir, birbirinden rahatsızlık duymamdır, davranışı şekillendirmektir, farklı açıdan görebilmedir, farklılığın güzellik katmasıdır, farklı koşullara uyum sağlamaktır olarak tanımlamışlardır. Okul müdürlerinin bazıları uyum boyutunu değişime kapalı olmakla ilişkilendirmiş ve öğretmenlerin değişime kapalı olduklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin çok azı öğretmenlerin değişime açık olduğunu belirtmiştir. Okul müdürlerinin bu görüşleri Yuchtman ve Seashore’ın (1977) görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Değişim toplumun, üyelerinin ve örgütlerin varlıklarını sürdürebilmek için başa çıkmaları gereken bir gerçekliktir. Öyleyse hem bireylerin hem de toplumların tüm alt unsurlarıyla birlikte, en önemli yaşam dinamiklerinden olan değişimle barışık olmaları, doğal hayat sürecinin bir gerekliliği olarak kabul edilebilir. Bu nedenle öğretmenlerin de kendilerini değişime hazırlamaları ya da değişim olgusuyla barışık olmaları gerekmektedir. Toplumsal, örgütsel, eğitimsel ve yönetsel açıdan değişim ve süreci ile ilgili yapılan genellemeler, öğretmenler için de geçerlidir. Fullan’a (1993, akt: Beycioğlu ve Aslan 2010) göre öğretmenlerin işleri eskisinden daha karmaşık hale gelmiştir. Öğretmenler, değişen öğrenci evreninin ihtiyaçlarına, iş yerinde hızla değişen teknolojiye ve toplumun değişik kesimlerinden gelen istemlere cevap verebilmelidir. Öğretmenler, toplumsal ilerlemenin ve eğitimsel değişimin, değişim ve değişim sürecinin doğası hakkında bilinçli olmalıdır.

### **3.2.8. Okul Müdürlerinin Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Görüşleri**

Araştırmada 8. olarak okul müdürlerinin uyum boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla okul müdürlerine, “*amacı gerçekleştirme nedir?*” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları tablo 33’de verilmiştir.

**Tablo 3.33. Okul Müdürlerinin Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları**

<b>Amacı Gerçekleştirme;</b>	<b>f</b>
Müfredata göre istendik davranış oluşturabilmektir	3
En iyi şekilde öğretebilmektir	1
Öğrenme ortamını hazırlamaktır	2
Temel becerilerin kazandırılabilmesidir	2
Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığıdır	1
İyi yurttaş yetiştirmektir	3
Doyuma ulaşmaktır	1
Öğrenciyi başarıya götürmektir	2
Eğitim öğretimde verimi sağlamaktır	2
Amaca hizmet edecek araçları belirlemektir	1
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>18</b>

Tablo 33’de okul müdürlerinin amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin görüşleri yer almaktadır. Okul müdürleri amacı gerçekleştirme boyutunu, sınıf yönetiminin amacı ile ilişkilendirerek açıklamışlardır. Okul müdürlerine göre, amacı gerçekleştirme, müfredata göre istendik davranış oluşturarak, iyi yurttaş yetiştirmektir. Okul müdürleri ayrıca amacı gerçekleştirme boyutunu, öğrenciyi başarıya götürecektir, öğrenme ortamının hazırlanması, temel becerilerin kazandırılması ve eğitimde verimin sağlanması anlamlarına geldiğini de ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin bazıları, amacı gerçekleştirme boyutunu, amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı ile ilişkilendirmişler, bazıları ise amaca hizmet edecek araçları belirlemektir olarak tanımlamışlardır.

Kağan müdür, amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin “*müfredata göre çocukları istenilir davranışları kazandırmak, kazanımları elde etmek. Başka bir şey olamaz. Yani bu yazılıdır. Her sınıfın amacı değişiktir. Yani 2. İle 3. Yavaş yavaş birbiriyle yükselerek devam eder. 7’ye 8’e kadar böyle devam eder İlköğretimde. İşte bu kazanımlar sınıf sınıf değişiktir*” (1,215-219) şeklinde görüş belirtmiştir. Kağan müdüre göre sınıf yönetiminde amaç, öğrencilere istendik davranış kazandırmaktır.

Cem müdüre göre amacı gerçekleştirme boyutu öğretmekle ilgilidir. “*en iyi şekilde öğretmek... Çocuklara o çünkü ortamı hazırlamadan o öğrenilme, öğretme ortamını hazırlamadan mümkün değil. Bir şeyi nasıl öğreteceksiniz? Yoksa sınıfta çocukların ilgisini çekemezseniz, belli bir şeyde yoğunlaştırılmazsanız nasıl öğreteceksiniz?*” (2, 142-

144) şeklinde görüş belirten Cem müdür sınıf yönetiminin amacını öğrenme ortamını hazırlamak olduğunu ifade etmiştir.

İsmail müdür, amacı gerçekleştirme boyutunu, öğrencilere temel becerilerin kazandırılması olarak tanımlamıştır. İsmail müdür konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“... amacı gerçekleştirmek bizim burada değişik alanlarda hayata hazırlamada temel becerilerin kazandırılması konusu, konuları var. Şimdi ulaşmak istediğimiz, öncelikle sosyal hayata uyum, sonra sağlıklı yaşamayı bilen u işte bu dış fırçalamadan tutun da Hayat Bilgisi derslerimizde oturup kalkmaya, söz alarak konuşmaya, sosyalleşmeye, hayata, hayatın sosyal hayatın içinde yaşayabilecek becerilerin kazanmanın yanında temel birtakım Türkçe, Matematik gibi, Fen Bilgisi gibi alanlarda da temel bazı bilgilerin verilmesi şeklinde. Eğer bunlar planlanan seviyede verilebilmişse amaç gerçekleştirilmiştir diye düşünebiliriz.”(3,146-156).*

Ali müdür, amacı gerçekleştirme boyutunu, iyi yurttaş yetiştirmektir, şeklinde ifade etmiştir. Ali müdür, konu ile ilgili görüşlerini;

*“Valla iyi yurttaş. Hani atcaz, Türk milletinin amaçları falan var ama atmayalım. Doğru bu, öncelikle iyi yurttaş. Yani yurttaş demek ne iyi yurttaşı açalım. İyi yurttaş ne olur? Vergisini zamanında öder, vergi öderse geri döner, vergi öderse fakir varsa devlet fakire de yardım eder yani açılımları bunlar. İyi yurttaş vergisini ödeyen, kurallara uyan, kendini savunan, örgütlü olabilen, birçok meslek gruplarına girebilen, tabi biraz etik kavramlar. Dini kavramlar olsun veya olmasın etik kurallarımız da var biliyorsunuz. O etik kuralları da vermemiz gerekiyor, ahlaki kuralları.” (4, 349-355) şeklinde belirtmiştir.*

Ceyda müdür “Öğrenciyi başarıya götürmek değil midir?” (5,281 ) şeklindeki görüşü ile amacı gerçekleştirme boyutunu başarı ile ilişkilendirmiştir.

Ahmet müdür ise amacı gerçekleştirme boyutunu, öğrencilere bir üst kuruma hazırlamak olarak ifade etmiş, konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: *“ilköğretimin amaçlarına göre yani Milli Eğitimin ilköğretim kurumları, yönetmelikleri, bize verdikleri amaçlara göre biz ilk 3 sınıfı, yani diyelim ki 1. Sınıfı 2. Sınıfa hazırlama, 2’yi 3’e, 3’ü 4’e, 4’ü 5’e, 5’i 6’ya, 8’i ortaöğretim kurumlarına hazırlayıp okulumuzdan mezun etmek” (6, 95-99).*

Deniz müdür, Ahmet müdür ile aynı görüşü paylaşmaktadır. Deniz müdüre göre amacı gerçekleştirme boyutu, başarı ile ilgilidir ve önemli olan öğrencileri bir üst kuruma

hazırlamaktır. Deniz müdür ayrıca amaç olarak başarının bu kadar önemli olmasının iyi insan yetiştirmenin önüne geçtiğini de aşağıdaki görüşünde belirtmiştir:

*“Milli Eğitim’in müfredatı belli, amaçları belli, ilkeleri belli. Yalnız eskiden iyi bir insan yetiştirmek, vatana-milllete iyi bir insan olarak, iyi bir birey yetiştirmek, ilkesi çok ön plandayken şimdi okul kazandırmak, Fen Lisesi’ni kazandırmak, Polis Koleji’ni kazandırmak... Başarı, başarıyla ilgileniyorlar. Yani biri bana şöyle demişti: “Kardeşim hırsızlık yap; yeter ki, Hacca git.” Biri bana böyle bir söz kullanmıştı. “Ya sen ciddi misin?” dedim. Bunu Din Kültürü öğretmeni söyledi, dedi “farz olarak Hacca gitmek, farzdır dedi. Ama Hacca gitmek için parayı nasıl kazanacağını anlatılmıyor dedi. Yani, şu anda öğrenci ne yaparsa yapsın, okulu kırsın, parçalasın, davranışları kötü olsun, öğrenci elindeki çöpü çöp kutusuna atmasın ve yahut da bu benim malım değil deyip, onu kırsın, evinde gibi davran, çok önemli değil” (9, 341-356 ).*

Hakan müdüre göre amacı gerçekleştirme boyutu, eğitimde verimi sağlamaktır. *“Eğitim öğretimde verimi sağlamak. Ama tabi ki dört dörtlük bir sınıf yönetiminden söz edemeyiz ya da öğretmenden öğretmene farklılıklarla birleştirebiliriz” (7, 221-226).*

Hasan müdüre göre ise amacı gerçekleştirme boyutu mesleğin en iyi şekilde gerçekleştirilebilmesi için uygun ortamın sağlanmasıdır. Hasan müdür konu ile ilgili, *“mesleğimizi en iyi şekilde icra edebilmenin koşullarını, ortamını hazırlamaktır” (8,199-200)* şeklinde görüş belirtmiştir.

Alp müdür *“Öğretmenler toplumların lider güçleri, itici güçleri. Siz bu lider, itici güçlerinizi, herkesten önce sosyalleştiremezseniz, herkesten önce lider pozisyonuna getiremezseniz, toplumun lideri olmaktan ziyade toplumda hadi ya olmasa da olur cinsinden insanlar pozisyonuna getirirsiniz” (10, 210-213)* görüşü ile amacı gerçekleştirme boyutunu, öğretmenlerin sosyalleştirilmesi olarak ifade etmiştir. Alp müdüre göre, öğretmenler toplumun lider güçleridir. Bu nedenle öğretmenlerin istihdamına önem verilmesi gerektiği görüşündedir.

Efe müdür, amacı gerçekleştirme boyutunu, verimliliği sağlamak, öğrencilerin bireysel farklılığını kabul ederek beklentilere cevap verebilme olarak tanımlamıştır. Efe müdür konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

*“sınıfa gelen öğrencinin belirli beklentilerini sağlamak amacıyla tabi burada sizin kullanacağınız araçlar da çok önemli. O amaca hizmet edecek. Şimdi öğretmen sınıf yönetimindeki amacı, verimliliği ön plana çıkarabilecek. Her öğrenci, bakın*

*her öğrenci farklıdır. O farklılıkları yakalayıp, o farklılıkları her öğrenci bazında değerlendirip, hepsine bir şeyler katabilmenin yolu, yöntemini bulacak öğretmen. Sınıf yönetimi, siz benim beklentime cevap verebiliyorsanız, ben size belli noktalarda saygı duyarım. Ha siz eğer sürekli sınıfta, 40 kişilik sınıfta, 15 kişinin beklentilerine cevap verecek tarzda uygulamalar yapıyorsanız, bir müddet sonra beni kaybedersiniz. Beni kaybetmeniz, sınıf hakimiyeti, sınıf yönetimine olumsuz katkıların ortaya çıkacağı demektir. Bir müddet sonra, benim ilgimi, dikkatimi hiçbir şey çekmicek ve ben size o anda belki de güvenimi kaybedicem...” (11,306-314).*

Efe müdür ayrıca amacı gerçekleştirme boyutunda, nihai hedefin başarı, bu noktada önemli olanın çocuğun yüksek puan alarak bir üst kuruma nitelikli bir şekilde hazırlamak olduğunu fakat bunun yanında değer yargılarının göz ardı edildiğini ifade etmiştir.

*“...benim çocuğum başarılı olsun. Olsun da nasıl olursa olsun. Çünkü sadece öğretim anlamında bir başarıya endekslenme söz konusu oluyor. Yani benim çocuğum SBS’yi veya Fen Lisesi’ni kazansın veya yüksek puan alsın. Ama benim çocuğumun eğitimi, davranışları, iletişimi öğretmeniyle gerek arkadaşlarıyla nasıl? Toplum içinde, ilerleyen zaman içerisinde istenen bir birey olabilecek mi?” (11, 170-175)*

Okul müdürlerinin amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde okul müdürleri amacı gerçekleştirme boyutunu, müfredata göre istedik davranış oluşturabilmek, en iyi şekilde öğretebilmektir, öğrenme ortamını hazırlamaktır, temel becerilerin kazandırılmasıdır, amaçlara ulaşıp ulaşılmadığıdır, iyi yurttaş yetiştirmektir, doyuma ulaşmaktır, öğrenciyi başarıya götürmektir, eğitim öğretimde verimi sağlamaktır ve amaca hizmet edecek araçları belirlemektir, olarak tanımlamışlardır.

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde amacı gerçekleştirme boyutunun genelde değer boyutunun önemine işaret ettiği söylenebilir. Değerlerin öğretmenlerce sınıf yönetimi aracılığıyla ulaşılmak istenen noktaları işaret ediyor olarak görülmesi, öğretmenlerin sınıflarını yönetirken amaçlarının, değerlerin öğrencilerce kazanılmasını sağlamak olduğunu göstermektedir. Bu durum, sınıf yönetiminin amacı gerçekleştirme boyutunun değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Karlı 2004). Çiftçi (2003)’ye göre, amacı gelişim olan eğitim, hariçten belirlenen ideolojik bir amaç doğrultusunda bireyin manipüle edilmesi değil, kendi içindeki potansiyeli yönünde gelişebilmesi için bireye uygun koşulların sunulmasıdır. Bu da sınıf yönetiminin amaçları

ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle bu araştırma, bulguları ile okul müdürlerinin amacı gerçekleştirme boyutu ile görüşlerini destekler niteliktedir.

### 3.2.9. Okul Müdürlerinin Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi, Entegrasyon, Uyum Ve Amacı Gerçekleştirme Boyutlarının Önem Derecelerine İlişkin Görüşleri

Araştırmada 9. olarak okul müdürlerinin değer sisteminin korunması, entegrasyon, uyum ve amacı gerçekleştirme boyutlarının önem derecelerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla okul müdürlerine, “*hangi boyutun daha önemli olduğunu düşünüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları tablo 34’de verilmiştir.

**Tablo 3.34. Okul Müdürlerinin Değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, Entegrasyon, Uyum Ve Amacı Gerçekleştirme Boyutlarının Önem Derecelerine İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları**

<b>Değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, Entegrasyon, Uyum ve Amacı Gerçekleştirme Boyutlarının Önem Dereceleri;</b>	<b>f</b>
Değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi	4
Entegrasyon	2
Uyum	3
Yeniliklerin takip edilmesi	2
Değişim	1
Hepsi çok önemli	3
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>12</b>

Tablo 34’de okul müdürlerinin değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, entegrasyon, uyum ve amacı gerçekleştirme boyutlarının önem derecelerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablo 34’de en dikkat çekici bulgu, okul müdürlerinin değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, entegrasyon, uyum ve amacı gerçekleştirme boyutlarının en önemlisinin değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi olduğu ile ilgili olan bulgudur.

Kağan müdür, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, entegrasyon, uyum ve amacı gerçekleştirme boyutlarının önem derecelerine ilişkin görüşlerini “*Değer sistemi. Valla yenilikler konusunda entegrasyonla diyorum ama yeniliklerin takip edilmesi bence.*



*Günümüzde artık çok şeyler değişiyor” (1,253-254) şeklinde açıklamıştır. Kağan müdüre göre en önemli boyut değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutudur. Kağan müdür bu boyutun yeniliklerin takip edilmesi ile paralellik arz etmesi gerektiği üzerine durmuştur. Hasan müdür de değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutunun önemli olduğunu düşünmektedir.*

*Hasan müdür, “Yani değer sisteminin kurulması diye düşünebilirim ben. Yani bunu şöyle düşündüm, onu da açıklamam gerekirse, mesela sınıfın değerlerini benimseyip ona uyumu sağlayabiliyorsa aynı şekilde bu ilerde de toplumun değerlerini benimseyip o toplumda yaşamada daha iyi olur diye düşündüğüm için onu söyledim” (8, 224-227) şeklinde ifade ettiği görüşünde değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutunun, değerlerle ilgili olduğunu, sınıfın değerini benimseyen bir öğrencinin ileride toplumun değerlerini de kolayca benimseyeceğini belirtmiştir.*

*Cem müdüre göre entegrasyon boyutu daha önemlidir. Cem müdür konu ile ilgili, “Yani bence entegrasyon daha ağır basıyor. Çünkü öğretmenler onu öğretmenler odasından birbirlerinden halledebilirler. hiç ne idareye de gerek kalmayabilir veya ne biliyim okuyarak uygulayarak iyi bilen bir arkadaşından sorarak öğrenebilir, şey yapabilir, uygulayabilir. Niye uyguladın diyen de, kimse ona sormaz” (2, 152-156 ) şeklinde görüş belirtmiştir.*

*İsmail müdür, Ali müdür ve Ceyda müdür ise bu boyutların hepsinin önemli olduğunu ve bu boyutlarının birbirinden ayırmanın imkânsız olduğunu belirtmişlerdir. İsmail müdür konu ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:*

*“Şimdi bence bunların çok yani birine %60, öbürüne %30, %20 gibi farklı değerler vermemiz çok sağlıklı olmaz diye düşünüyorum. Bunlar tabi şimdi nasıl bir sandalyenin veya masanın 4 tane ayağı varsa hepsi de eşit, yaklaşık eşit ağırlıklarla yük taşınması, katkısı söz konusu olur diye düşünüyorum. Birini diğerinden, biri olmasa, öbürü daha çok olsa daha sağlıklı sonuç alırız demek çok mümkün değil diye düşünüyorum” (3, 319-323)*

*Ali müdür ise bütün boyutların önemli olduğunu ve birbirinden ayıramayacağını verdiği akşam yemeği örneği ile renklendirmiştir.*

*“Valla şimdi nasıl söyleyelim, çok güzel bir bana bir akşam yemeği hazırlamışsınız. Şu dördü benim akşam yemeğim. Çorba ana yemek entegrasyon, mesela yanında bir içecek uyum ve değerlerin üstüne kurulması bir tatlı. Sen bu*

*yemekten bazılarının yerini değiştir diyorsun. Yani şimdi hangisini yemiyeyim? Ha ölmek için her birinin, tekinin yerim tabi. hem çok tatlı yesem de ölmem. Ama ben sağlıklı ve tam kalorili beslenebilmem için bu dördü benim yemeğim. Çorbam, ana yemeğim, içeceğim uyumlu olmam lazım ve en son da tatlım” (4, 417-425)*

Ceyda müdür de tüm boyutların önemli olduğunu belirtmiştir. Ceyda müdür konu ile ilgili; *“Ayıramazsın hepsi önemli. Yani değerler mutlak olmak zorunda. E uyum olması lazım. Bunlar insanın huzuru, iç dünyası, oradaki çalışma ortamı, mutlu olması lazım. Yani ya ayaklarının geri geri gittiği bir ortamda ne kadar şey çalışabilir ki, ne kadar verimli olabilir ki” (5, 293-296 )* şeklinde görüş belirtmiştir.

Okul müdürlerinin çoğu, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, entegrasyon, uyum ve amacı gerçekleştirme boyutları arasındaki en önemli boyutun değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, Pekince (2010) araştırmasında belirttiği bulgularla örtüşmektedir. Pekince (2010), öğretmenlerin sınıflarını yönetirken yansıttıkları değerlerin öğrencilerin akademik gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı bireyler hale gelmesinde, öğretmenlerin başarıyı destekleyen değerleri yansıtmaalarının etkili olduğunu belirtmiştir. Değerleri tarafından yönlendirilen öğretmenlerce sergilenen davranışlar, Bayrak (1998)’in ifadesiyle, sınıf yönetiminin temellerini oluşturmaktadır. Bu bakımdan ele alındığında okul müdürlerinin, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutunun en önemli boyut olduğunu düşünmeleri kabul edilebilir bir bulgu olarak yorumlanabilir.

Okul müdürlerinin bazıları entegrasyon boyutunun, bazıları ise yeniliklerin takip edilmesi ve değişimi içerdiği için uyum boyutunun önemli olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin çok azı değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, entegrasyon, uyum ve amacı gerçekleştirme boyutlarının hepsinin çok önemli olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir. Bu bulgu, Karanlı (2004), örgütsel etkililiğin tüm yönleriyle anlaşılabilmesi için değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, entegrasyon, uyum ve amacı gerçekleştirme boyutlarının hepsinin önemli olduğunu belirtmektedir.

### 3.2.10.Okul Müdürlerinin, Öğretmenlerin; Sınıf Yönetimini Gerçekleştirebilme Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırmada 10. olarak okul müdürlerinin; öğretmenlerin, sınıf yönetimini gerçekleştirebilme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla okul müdürlerine, “*öğretmenlerin sınıf yönetimini gerçekleştirebilme konusunda ne denli başarılı görüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları tablo 35’ da verilmiştir.

**Tablo 3.35. Okul Müdürlerinin, Öğretmenlerin; Sınıf Yönetimini Gerçekleştirebilme Düzeylerine İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları**

<b>Öğretmenlerin Sınıf Yönetimini Gerçekleştirebilme Düzeyleri;</b>	<b>f</b>
Öğretmenler sınıf yönetimini gerçekleştirmede başarılıdır	5
Çoğuna yakını başarılıdır	1
İlköğretim I. Kademede daha başarılıdır	1
Buldukları çevreye göre iyi kabul edilebilirler	1
Bilinçli hareket ederlerse	1
Tecrübeli bir kadro	2
Öğretmenler sınıf yönetimini gerçekleştirmede başarısızdır	8
Dört dörtlük işini yapan bir öğretmen yoktur	1
Diktatör öğretmenler	1
Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar	1
Disiplinli öğretmenler	1
Kademeler arası farklılıklar	1
Öğretmenler arası farklılıklar	1
Düşük öğretmen nitelikleri	1
Beklentilere cevap verememe	1
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>14</b>

Tablo 35’de okul müdürlerinin, öğretmenlerin sınıf yönetimini gerçekleştirebilme düzeylerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Okul müdürleri öğretmenlerin sınıf yönetimini gerçekleştirebilme düzeylerine ilişkin farklı görüşlerde bulunmuşlardır. Tablo 35 incelendiğinde okul müdürlerinin çoğunun öğretmenleri sınıf yönetimini gerçekleştirmede yetersiz olarak gördükleri görülmektedir. Okul müdürleri öğretmenlerin, sınıf yönetiminideki başarısızlıklarını, öğretmenlerin diktatör olmaları, disiplinli olmaları, niteliklerinin düşük olduğu ve dört dörtlük işini yapan yoktur gibi etkenlere bağlamaktadırlar. Öğretmenleri sınıf yönetimde başarısız olarak kabul eden okul müdürlerinin aksine öğretmenleri sınıf yönetiminde başarılı olarak gören okul müdürleri de bulunmaktadır. Bu okul müdürleri, öğretmenlerin tecrübeli, bilinçli hareket ederlerse başarılı olarak görmektedirler.

Kağan müdür “*Yani bende şimdi 20 tane öğretmen varsa yani 1-2 veya artık yüzdeye vurursak %90 başarılı diyebilirim*” (1,253-254) şeklindeki görüşü ile öğretmenleri sınıf yönetimini gerçekleştirebilme konusunda başarılı bulunduğunu belirtmiştir.

Hasan müdür de Kağan müdür gibi öğretmenleri sınıf yönetimini gerçekleştirebilme konusunda başarılı bulmaktadır. Hasan müdür görüşlerini, “*Ben bulunduğumuz çevreye göre öğretmenlerimizi sınıf yönetimi konusunda iyi olduklarını düşünüyorum*” (8,232-234) şeklinde ifade etmiştir.

İsmail müdür, öğretmenlerin sınıf yönetimini gerçekleştirebilme düzeylerine ilişkin, Kağan ve Hasan müdür ile benzer düşüncelere sahiptir. İsmail müdüre göre “*özellikle sınıf birden beşe kadar olan hatta ana sınıfından beşe kadar olan sınıflarımızdan daha tecrübeli kadroya sahibiz. Oldukça yüksek seviyede...*” (3,74-75 )’dir.

Deniz müdür de öğretmenleri sınıf yönetiminde başarılı görmektedir. Deniz müdürün “*Bazıları gerçekleştiriyor. Ve daha bilinçli hareket ediyor...*” (9, 386) şeklindeki ifadesi bu görüşü destekler niteliktedir.

Cem müdür, öğretmenleri sınıf yönetimini gerçekleştirme konusunda başarısız olarak görmektedir. Öğretmenlerin diktatör davrandıklarını bu nedenle sınıf yönetimini tam olarak gerçekleştiremedikleri görüşündedir. Cem müdür konu ile ilgili görüşünü; “*Tam tamına o dediğiniz dört dörtlük bu işi yapan yok gibi bir şey. Yok, yok diyebiliriz yani. Ha biraz daha böyle derli toplu, sanki oluyormuş gibi olanlar var gibi zannediyorsunuz ama şöyle bir üzerine gittiğiniz zaman öyle olmadığını görüyorsunuz. Altından diktatörlük çıkıyor*” (2,152-156) şeklinde ifade etmiştir.

Hakan müdür ve Alp müdür de öğretmenleri sınıf yönetimini gerçekleştirme konusunda başarısız olarak görmektedir. Hakan müdür “*Çok yeterli olduğumuzu söyleyemem*” (7, 24) “*dört dörtlük bir sınıf yönetiminden söz edemeyiz ya da öğretmenden öğretmene farklılıklarla birleştirebiliriz*” (7, 225-226), Alp müdür ise “*Çok başarılı bulunduğum söylenemez. Kimi öğretmen niteliğe oynar. Oysa nicelik niteliğin ötesindedir*” (10, 299-300) ifadesi ile bu görüşlerini destekler niteliktedir.

İsmail müdür sınıf yönetimini gerçekleştirebilme konusunda tüm öğretmenlerden aynı ölçüde başarı beklememektedir. Fakat öğretmenlerin gücünün yettiği kadar çalışması gerektiği görüşündedir. İsmail müdür konu ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“...ben yönetici olarak da öğretmenlerimden biliyorum ki insanlar eşit yaratılışlı değil. Eğilimleri eşit değil, içinde buldukları şartlar eşit değil. Şimdi her öğretmenimden aynı ölçüde başarı beklemiyorum hiçbir zaman veya personelimden. Ama istiyorum ki gücü ne kadar yeterse yapmaya çalışsın. Performansını kullanabileceği en üst noktaya kadar kullanma gayreti içinde olmasını ben çok önemsiyorum ve bunun sınıf yönetiminde de hedefe ulaşmada çok etkili olduğunu düşünüyorum” (3, 345-350).*

Ahmet müdür de İsmail müdür ile benzer görüşleri belirtmiştir. Ahmet müdüre göre sınıf yönetimini gerçekleştirmede başarılı olmak isteyen bir öğretmen, işini severek mesleğini bilerek yapmalıdır. Ahmet müdür konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmiştir.

*“Kariyer mesleği öğretmenlik. Bir meslek, bir ücret mesleği değil. Yani avukatlık bir ücret mesleği, ne kadar çok dava alırsan, kazanırsan o kadar çok şan şöhret yaparsın, ücretin çoğalır. Bunda, bundaki ayırım şu olmuş oluyor. Ama öğretmenin de ne kadar diyelim ki okulumuz da ne kadar Fen Lisesi kazandırır o kadar popüler oluyor... Yani öğretmenlik mesleğini bilerek, isteyerek, severek içine giren öğretmenlerimden daha çok verim alıyorum” (6, 220-230)*

Ali müdür, sınıf yönetimini gerçekleştirebilme konusunda öğretmenlerden kaynaklanan sıkıntılar olduğunu ifade etmiştir:

*“Sınıf yönetimi konusunda sıkıntı var bizde. Tamam hadi öğretmene çok adaletsizlik yapmayalım. Ama öğretmenlerden de kaynaklanan büyük sorunlar var. Öğretmen çocuğu hazır bekliyor, hazır istiyor, hiç kıpırdamasın. Çok bilgili biliyorum. O bilgileri çok kısa zamanda beyninin içine versin ağzını açsın, tak tak tak tak doldurayım diyor. Ufacık bu senaryoyu bazen bir şey olsa A planını yapıyoruz biz sadece, B,C,D,E planlarımız yok. Ufacık biri bozsa bile hayatı kararmıştır, dünya bozulmuştur, okul göçmüştür ve çocuğun üzerine yüklenilmiştir” (4, 380-386).*

Ali müdüre göre sınıf yönetiminde zaman yönetimi çok sıkıntılıdır. Öğretmenler sınıf yönetimini gerçekleştirebilme adına verilen seminer, kurs ve dersler zorunluluk olarak algılandı. Ali müdür konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

*“Farklılık güzellik katıyor. İstersen benim davranışına bakarak sen de benim gibi olabilirsin. Ama istemiyorsan olmazsın. Yani bu bir mecburiyet değil. Ama artı onlar öyle yetişti ya anne babalarından arada da ders veremedik biz bunlara. Yapılan kurslar, seminerler yerini bulmadı. Okullarda yapılan seminerler zor görüldü. Zorunluluk olarak algılandı. Bu kendisine ya zaten zamanım burada ders işliyorum, gelmişim burada ne diye bir anlamadı, anlamak istemedi. Saate baktı. Yani ben hep kötü taraftan bakıyorum. Zaman yönetimi çok sıkıntılı” (4,125-135)*

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 müdürlerinin azı, öğretmenleri sınıf yönetimini gerçekleştirebilme konusunda; çevreye göre iyi kabul edilebilirler, bilinçli hareket ederlerse başarılı olurlar ve tecrübeli bir kadro gibi nedenlerden dolayı başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Darling (1996); Fitzgerald ve Bass (1997): Akt., Norris (2003), okulda yapılacak olan başarılı her değişikliğin öğretmenin becerileri ve yeteneği ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun sağlanması ile etkili sınıf yönetimi konusunda öğretmenlerin başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin bazıları ilköğretim I. Kademedeki öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Demirtaş ve Kahveci'nin (2010) araştırmasında ortaya koyduğu bulgularla paralellik göstermektedir. Demirtaş ve Kahveci, araştırmasında, ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıflarında eğitim gören öğrencilerin kendi sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik algıları çok yüksek bulunmuştur. Yine aynı çalışmada sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kendi öğretmenlerini mükemmel olarak görme seviyesinin düştüğü bulunmuştur. Bu sonuçlar göstermektedir ki, öğretmenler ilköğretimin ilk 5 yılında sınıf yönetiminde daha başarılı olmaktadır.

### **3.2.11. Okul Müdürlerinin, Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri**

Araştırmada 11. olarak okul müdürlerinin; sınıf yönetimini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla okul müdürlerine, “*sınıf yönetimini etkileyen faktörler nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları tablo 36’ da verilmiştir.

**Tablo 3.36. Okul Müdürlerinin, Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri ve Frekans dağılımları**

<b>Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler;</b>	<b>f</b>
Sınıf yönetimi mesleki kıdemli alakalıdır	3
Sınıf yönetimi mesleki kıdemli alakalı değildir	1
Öğretmenin sahip olduğu tecrübe	2
Aile	11
Duyarlı aileler	2
Sadece çocuğun başarısıyla ilgilenen aileler	1
Parçalanmış aileler	2
Ailelerin sosyo-ekonomik durumu	5
Baskıcı aileler	1
Okulun bulunduğu çevre	6
Farklı sosyo-ekonomik yapı	4
Okulun seviyesi	1
Okul aile işbirliği	1
Okulun bulunduğu çevre etkiler	5
Okulun bulunduğu çevre etkilemez	2
Kalabalık sınıflar	4
Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almaması	4
Uygulamada değil teoride kalan eğitimler	1
Öğretmenin kişiliği	11
Vizyon sahibi	1
Dili iyi kullanması	1
İdealist ve entelektüel yapı	4
Eğitimci kökenli olma	1
Toplumsal statü ve ekonomik durum	3
Öğretmenin yaşı	1
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>50</b>

Tablo 36’da okul müdürlerinin, sınıf yönetimini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri yer almaktadır. Okul müdürleri sınıf yönetimini etkileyen birçok faktöre değinmiştir. Okul müdürleri sınıf yönetimini etkileyen en önemli faktörlerin aile, öğretmenin kişiliği ve okulun bulunduğu çevre olduğunu ifade etmişlerdir.

Kağan müdür sınıf yönetimi etkileyen etmen olarak öncelikli olarak aile faktöründen bahsetmektedir. Kağan müdüre göre velilerin duyarlı olması sınıf yönetiminde önemli bir boyuttur: “*Veliler çok önemli tabi ki. Yani duyarlı bir veliyle duyarlı bir velinin arasında dağlar kadar fark var. Hemen öğrenciye aksediyor yani. Duyarsız bir öğrencinin çocuğu okulda hemen seçiliyor*” (1,112-114).

İsmail müdür de Kağan müdür gibi ailenin sınıf yönetiminde önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiştir. İsmail müdüre göre özellikle parçalanmış ailelerin çocukları, sınıf

yönetiminde sorunlara sebep olabilmektedir. Devamsızlık ve davranış problemleri gibi nedenlerle öğretmen sınıf yönetiminde zorlanabilmektedir. İsmail müdür kon u ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“parçalanmış ailelerden gelen ki toplumda bu içinde yıllarda biraz daha üst seviyelerde. Eskiden daha az tanık olduğumuz aile parçalanmalarının son yıllarda biraz daha fazla olduğunu düşünüyorum. Sınıflarımızda önemli sayıda zaten sıkıntı yaratan hem öğretmeniyle veya okulumuz çapında problem olan devamsızlık problemi olabilir veyahut arkadaşları tarafından şikayet edilme problemleri olabilir veya derste öğretmenimizin işte ders dinlemiyor, ödevlerini yapmıyor, dersin, sınıfın havasını bozuyor gibi şikayetlerin geldiği öğrencilerimizi incelediğimiz zaman da önümüze bunlar çıkıyor. Parçalanmış aile veya işte ekonomisi zayıf, işsiz güçsüz anne baba hemen sorun olarak öne çıkıyor” (3, 59-63)*

Ahmet müdürde İsmail müdür gibi parçalanmış ailelerin sınıf yönetimindeki etkisi üzerine durmuştur. Ahmet müdüre göre ailede yaşanan sorunlar sınıfa yansımaktadır. Öğrenci sınıfta davranış problemleri gösterebilmektedir. Ahmet müdür ayrıca sınıf yönetiminde çevre faktörünün de çok önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Ahmet müdürün sınıf yönetimini etkileyen faktörlere ilişkin görüşü şu şekildedir:

*“çevre, ekonomik, sosyo- ekonomik her yönden etkiliyor. Psikolojik yönden etkiliyor, hele hele parçalanmış aileler okulda daha çoksa yani onlar işte sosyolojik bakımdan o zaman çatışmalar meydana geliyor. Yani okulla çocuk arasında, çocukla öğretmen arasında, anne ile baba arasındaki akşam ayrılıklar okula yansıyor. Okuldan kaçmalar, okulun işte belirli öğretim kurallarını çiğneme, onlara özen göstermeden nasıl olsa sabah gidiyorum, akşam geliyorum gibi yani etrafındaki veli potansiyeli düzgün kalmamış ise sorun yok, öğrencilerde sorun yok.” (6,43-49)*

Ali müdür sınıf yönetimini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Donanımlı ailelerden gelen çocuklar genelde donanımlı oluyor. Ama affedersiniz okumuş eşekler olduğu gibi, okumamış Kâmiller de çıkar, kendini yetiştirir. Ama okumak okumaktır. Ya bu da ne demektir, vizyon sahibi aileler. Çünkü çocuğun arka tarafını toplayan anne babadır” (4,231-234).* Ali müdüre aile faktörü sınıf yönetimine önemli bir boyuttur ve özellikle donanımlı ailelerin çocuklarının her türlü imkâna sahip olmaları nedeni ile daha başarılı olduklarını fakat öğretmenlerin bunların göz ardı ederek diğer öğrencilere de eşit seviyede davranması gerektiğini ifade etmiştir:



*“Her çocuğun mutlaka sınıfta kullanabileceği bir özelliği vardır. Kimisi ne bileyim işte resimde iyidir, boyu uzundur iyi basket atar vesaire. Yani onu bir güdüleyeceğin bir şey vardır. Hepsisi, herkesi belli zamanlarda diğerlerinin duyabileceği şekilde onu ön plana çıkarmalı. Eğer çocukla bir derdi varsa mutlaka onunla yalnız konuşmalı. Önce birkaç kaş göz işareti yapmalı ama. Çünkü arabanın motoru birinci vitesle gidiyor. O zaman ölçmüyor yani tam birinci vitesle gidiyoruz. Tekrar arabanın hareket etmesi lazım” (4, 284-289)*

Ceyda müdür, diğer okul müdürlerinin aksine sınıf yönetiminde çevrenin önemli olmadığı belirtmiştir. Ceyda müdüre göre çevre ne olursa olsun, öğretmen sınıf yönetimini gerçekleştirmek zorundadır çünkü sınıfı yöneten öğretmendir:

*“sınıfı yöneten öğretmen değil mi? Baş aktör orda. Sosyal çevre ne kadar kötü olursa olsun bir lider. Çünkü lideridir o sınıfın. Arada öğrencileri çok iyi motive edebilir. Zaten öğrencinin bulunduğu düzeyden yukarıya götürmek değil mi, var olduğu basamaktan? Bu bir destek eğitim odasında da olabilir sınıf yönetimi. İşte bir üstün zekâlılar sınıfında da olabilir, normal bir sınıfta da olabilir, kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıfta da olabilir. Hepsinde sınıf yönetimi söz konusu” (5,56-61).*

Ceyda müdür görüşlerini ek olarak sınıflarının kalabalık olması nedeni ile öğretmenlerin sınıf yönetiminde bazı sorunlar yaşadıklarını, *“Yalnız bizim dezavantajımız sınıfların kalabalık olması. Eğer sınıflar, sınıf sayıları şeyse 30u aşmıyorsa, işte hele ki 25 ise çok ideal” (5,197-198)* şeklindeki görüşü ile ifade etmiştir.

Ahmet müdür, sınıf yönetimindeki kopuklukların teori ve uygulamadaki iletişimsizlikten kaynaklandığını *“Yani öğretmenin yönetim şekliyle, teoriğiyle kazandıklarımızı pratikle uygulama alanı bulamadığımız için biraz kopukluklar buradan meydana geliyor” (6, 252-253)* şeklindeki görüşü ile belirtmiştir. Ahmet müdüre göre sınıf yönetimini etkileyen diğer bir etken sınıfların kalabalık olmasıdır: *“Eğer sınıf mevcudu kabarıkça yani standartların üzerinde, Milli Eğitim Bakanlığı ne diyor, 30. Bizim sınıflarımız 40-42 kişi. 45 kişilik sınıflarımız olduğunda sınıf yönetimi biraz daha zorlaşıyor, okul yönetimi de zorlaşıyor. Çünkü o kapasitesi 25 ile 30” (6,74-77).*

Hakan müdür, de ali müdür gibi sınıf yönetiminde ailenin önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Hakan müdüre göre, çocuklar geldikleri ailenin değer yargılarını sınıfa yansıtmaktadırlar. Bu nedenle öğretmen sınıfında bulunan öğrencilerin ailelerini her yönüyle tanımak zorundadır:

*“Çocuklarda tabii geldikleri ailenin değer yargılarını, anlayışlarını okulda biraz benimsiyorlar... Öğretmen öğrencisini tanır. Ailesini de tanımak zorunda. Ailenin sosyoekonomik durumunu, yönetimini, ailede öğrencinin hangi şartlarda yaşadığını bilmeden çok da sağlıklı bir iletişim kurma şansı olmaz öğretmenin. Aileyi tanımak durumunda...” (7, 58-75).*

Hakan müdür sınıf yönetimini etkileyen diğer bir etmenin öğretmenlerin ekonomik durumu olduğu ifade etmiştir. Hakan müdüre göre öğretmenlerin motivasyonu sınıf yönetiminde çok önemlidir. Öğretmenlerin ekonomik yönden tatmin olmaları onların motivasyonunu arttıran bir etkidir. Hakan müdür konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Yani öğretmenin toplumsal statüsünden bağımsız çözüme şansımız yok. Hiç birini, hiç bir yasayla çözemeyiz düşüncesindeyim. Cumhuriyet’in ilk yıllarındaki toplumsal kalkınmada öğretmen önderdi. Motivasyonu gibi motivasyonla yenilen öğretmenlik mesleğini aynı zamanda ekonomik açıdan da biraz daha güçlendirilmeden getirilecek tüm düşünceler boşa çıkar. Çünkü şu mevcut gelir durumuyla öğretmenler kendi sorunlarını çözmekten aciz duruma düşmüşler toplumsal yapılanma içerisinde. Böyle bir konumdaki öğretmenlerin çok fazlaca da motive etme şansınız olmaz” (7, 265-272)*

Deniz müdür de Hakan müdür gibi öğretmenlerinin ekonomik durumunun sınıf yönetimini etkilediği görüşündedir. Deniz müdür görüşlerini “*öğretmenlerin sendikalaşma konusunda hiç ayrım yok. Yani, sen şu sendikadasın, ben bu sendikadayım diye bir konu yok. Onları aşmış öğretmenler artık. Onlar çok fazla gündeme gelmiyor. Gündeme gelen farklı yapılar var. İşte, “ben şuradan şu kadar ek ders alabilir miyim?” Bak ekonomiyeye dayanan şeyler var” (9,279-282)* şeklinde ifade etmiştir.

Alp müdür sınıf yönetimini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde sosyal çevre ve ailenin sınıf yönetimi üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Alp müdür, il genelinde tüm okulların eşit imkânlarla sahip olması gerekliliği üzerine durmuştur. Alp müdüre göre okul çevresi sınıf yönetimini etkilemektedir:

*“Bakın şimdi sosyal çevre dediğimiz olay, özellikle Çanakkale gibi küçük olan alanlarda son derece önemli... sosyal çevre olarak okulların başarı oranları birbirinden farklı, çok farklı, uçurum var. Okul yönetimi olarak, sosyal çevreden yararlanmak zorundasınız. Hem beyin kapasitesi olarak yararlanmak zorundasınız, hem de faaliyetlerde onlardan etkili bir şekilde yararlanmak zorundasınız. Şimdi*

*eşit şartlarda çalışmayan okullar, sosyal çevreden nasıl birbirinden yararlanabilir? Aynı imkânlara sahibiz, aynı öğretmenler var, devletin aynı malzemeleri buralarda var” (10,63-88).*

Alp müdür ayrıca ailenin de sınıf yönetiminde önemli bir faktör olduğunu, çünkü çocukların zamanlarının çoğunu evde aileleri ile geçirdiklerini belirtmiştir. Alp müdüre göre, bu doğrultuda sınıf yönetiminde başarılı olmak isteyen bir öğretmenin yapması gereken temel şey aile ile işbirliği içinde bulunmaktır:

*“24 saatlik zaman dilimiz var. 24 saatlik zaman diliminde çocuk bende 6 saat, sende 18 saat kalıyor sayın veli. Öyle değil mi? Uykuyu da uyku da dâhildir, yani nasıl uyuduğun da çok önemlidir. Bende 6 saat kalıyor, sizde 18 saat kalıyor. Ya benim 6 saatte tamir ettiğimi, 18 saatte sen tahrip ediyorsun, ya senin 18 saatte tamir ettiğini ben 6 saatte tahrip ediyorum. Ya ikimiz de tahripçi olcaz, ya ikimiz de tamirci olcaz. Ben burada tamir ederken sen işte akşamleyin eve gittiğinde çocuğum dersin dişlerini fırçalayacaksın diye öğüt verirken, uygulamasını yaparken, sen orda üzerinde durmazsan bu iş olmaz. Olur mu? (10, 251-258)*

Efe müdür de Alp müdür gibi ailenin sınıf yönetiminde önemli bir boyut olduğunu “Şimdi sınıfta veli arasında iletişimi, ilişkiyi ne kadar sağlıklı geliştirirseniz, çocuklar arasında da bunu o denli başarabiliyorsunuz. Eğer veliler arasında bir kopukluk varsa, bu çocuklara da yansıyor. Bu kez toplumsal yani bir bütün olarak hareket etmekten ziyade ferdi, bireyselleşmeye başlıyorsunuz” (11, 39-44s) şeklindeki ifadesi ile ifade etmiştir.

Okul müdürleri sınıf yönetimini etkileyen diğer faktörlerin kişilik, mesleki kıdem, tecrübe ve öğretmenlerin sahip oldukları idealist yapı olduğunu belirtmişlerdir.

Kağan müdür, öğretmenin sahip olduğu kişilik yapısının mesleki kıdemden daha çok sınıf yönetiminde etkili olduğunu “Mesleki kıdemleri arasında değil de kişilik olarak düşünüyorum ben. Yani bir 3 yıllık, 2 yıllık bir öğretmen bakıyorsunuz 30 yıllık öğretmenden daha başarılı, daha istekli, daha azimli bu kişilik yapısına bağlıdır tamamen kişinin, öğretmenin” (1,46-48) görüşü ile belirtmiştir.

İsmail müdür ise sınıf yönetiminde tecrübenin önemli olduğunu “yenilik gibi tecrübe de mutlaka çok önemli... Birikim, yılların birikimi, tabii öğretmeni çok güçlü kılıyor. Nasıl, ne zaman, nerede, nasıl davranabileceğini daha çabuk kestiriyor” (3, 89-92) görüşü ile ifade etmiştir.

Ali müdür genç öğretmenlerin fazla idealist davranışları sonucu ortaya çıkan sıkıntılar hakkında görüş belirtmiştir: “*şu bir gerçek yeni gençlerin idealistlikleri konusunda sıkıntılar olabilir belki*” (4, 145-146). Ali müdür ayrıca sınıf yönetiminde öğretmenin tecrübesi kadar öğrencileri ile sağladığı iletişimin de önemli bir yere sahip olduğu belirtmiştir:

*“bilgi tecrübeyle kaynaşiyor... Sen köprüyü iyi kurmazsan düşeriz aşağıya. Dil de bir köprü. Yani dil, mizaç, yani çocuklara onları hep pohpohlayan değil ama, baba öğretmen değil ama yani sevecen öğretmen. Onların önünden giderek, arkasından gidecek ama arada sırada biraz disiplin. Öğretmen arada sırada bazen ses yükseldiğinde onu durdurabilir. Ama uygun kelimeler seçerek, kendi kişiliğine direk hedef alacak kelimelerin dışında, yaptığı davranışların uygun olmadığını belirterek, onun nasıl başarabileceğini hissettirmek ve görev vermek ve etkin kılmak.”* (4, 84-98)

Alp müdür sınıf yönetiminde tecrübe diye bir olgunun olmaması gerektiği görüşündedir. Alp müdüre göre, öğretmen kendini sürekli geliştirmek zorundadır. Alp müdür konu ile ilgili görüşlerini, “*Tecrübeli Sınıf Öğretmeni diye bir öğretmen yoktur. Niye yoktur biliyor musunuz? Şimdi siz şu anda benim 1. Sınıf öğretmenim tekrardan 1. Sınıfa ne zaman dönecek? 5 yıl sonra. Bu 5 yıl içerisinde müfredat aynı mı, zaman aynı mı, araç-gereç aynı mı, donanım aynı mı?*” (10, 106-109) şeklinde ifade etmiştir.

Efe müdür de ali müdür gibi öğretmenin sahip olduğu fazla idealist bir yapıyı sınıf yönetimini etkileyen bir durum olarak görmektedir. Efe müdüre göre idealist davranmak iletişim kanalının tıkanması neden olmaktadır. Yapılacak tek şey öğretmenin kendi çizgilerini ve kendi sınırını ortaya koymasında gizlidir. Efe müdür konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“İdealist yani bu da tabii iletişim kanalını tıkayan bir etken oluyor. Şimdi çok fazla taviz veriyorum endişeleri, acaba öğrencilerim hani sırtıma mı çıkacak, tepeme mi binecek endişeleri ortaya çıkıyor onlarda. Aslında bence hiç korkmalarına gerek yok. Daha önce de söylediğim gibi çizgiler, her öğretmenin kendine göre çizgileri, konular, olaylarla ilgili çizgilerini ortaya koyup da bunların arkasında durduğu takdirde, hiçbir sıkıntı yaşamayız. Genci olsun, hangisi olursa olsun, bu çok önemli”* (11, 292-297).

Okul müdürlerinin bazıları okulun bulunduğu çevrenin sınıf yönetiminde etkili olduğunu bazıları ise sosyal çevrenin etkili olmadığını belirtmişlerdir. Sosyal çevrenin sınıf

yönetimi üzerinde etkili bir değişken olduğu Yücel ve diğerlerinin (2010) araştırmasındaki bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Okul müdürlerinin çoğu, vizyon sahibi olması, dili iyi kullanması, idealist ve entelektüel yapı, eğitimci kökenli olma, toplumsal statü ve ekonomik durum ve yaşı gibi nedenlerden dolayı öğretmenin sınıf yönetimini etkileyen önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin büyük bir kısmı, sınıf yönetimini etkileyen faktörün aile olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürlerine göre, duyarlı aileler, sadece çocuğunun başarısı ile ilgilenen aileler, parçalanmış aileler, baskıcı aileler ve ailelerin sosyo-ekonomik yapısı sınıf yönetiminde oldukça etkilidir. Okul müdürlerinin bu görüşü, Çelenk'in bulguları ile benzer özellikler taşımaktadır. Çelenk (2003), "okul başarısının ön koşulu; okul aile dayanışması" isimli araştırmasında, eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarılarının daha yüksek olduğunu, aile bakım, şefkat ve korumasının okul başarısının yükselmesinde önemli bir faktör olduğunu, koruyucu aile yanında kalan çocukların eğer uygun şefkat ve kurumu sağlandığı takdirde başarılarının yükseldiğini ifade etmiştir. Okul ile ortak program üzerinde görüş birliği içinde düzenli iletişim içinde bulunan, ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu belirtmiştir.

Okul müdürlerinin çok azı, kalabalık sınıflar, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almaması ve uygulamada değil teoride kalan eğitimleri sınıf yönetimini etkileyen faktörler olarak belirtmiştir. Bu bulgular alanyazın kapsamında hizmet içi eğitim ve kalabalık sınıflar alanyazını ile örtüşmektedir. Sarıgöz (2011), hizmet içi eğitimin, kurum ve kuruluşların devamlı gelişebilmesi, kendini yenileyebilmesi ve başarılı olabilmesi için gerekli olduğunu belirtmiştir. Uçar ve İpek (2006), İlköğretim yöneticilerinin, öğretmenlerle karşılaştırıldığında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen hizmet içi eğitim uygulamalarını daha gerekli gördüklerini belirtmiş, ve hizmet içi eğitimin öğretmenler üzerindeki önemine değinmişlerdir. Yaman (2010) öğretmenlerin, kalabalık sınıflarda sınıf hâkimiyetini çok fazla sağlayamadıklarını belirtmiştir. Araştırma sonucunda, kalabalık sınıflar, ilköğretim okulu birinci kademedeki öğrencileri, ilköğretim okulu ikinci kademedeki öğrencilere göre *eğitim-öğretim ortamı; hijyen-sağlık; sosyal iletişim ve*

*rehberlik* alanında daha fazla olumsuz olarak etkilemektedir. Lise öğrencileri, ilköğretim okulu ikinci kademedeki öğrencilere göre, ilköğretim okulu ikinci kademedeki öğrencileri ise ilköğretim okulu birinci kademedeki öğrencilere göre kalabalık sınıflarda *sınıf yönetimi* konusunda daha fazla olumsuz etkilenmektedir. Kalabalık sınıflar, sınıfları çok kalabalık olan öğrencileri, kısmen kalabalık olan öğrencilere göre *eğitim-öğretim ortamı; hijyen ve sağlık açısından çok* daha fazla olumsuz etkilemektedir. Güçlü (2002), özellikle ilköğretim dönemindeki kalabalık olan sınıfların, eğitim-öğretim etkinliklerine olan olumsuz etkileri olduğunu vurgulamıştır.

Okul müdürlerinin bazıları mesleki kıdemin sınıf yönetimini etkilediğini bazıları ise etkilemediğini belirtmiştir. Okul müdürlerinin mesleki kıdeme ilişkin görüşleri ile Erol (2006)'un araştırmasında elde ettiği bulgular örtüşmektedir. Erol (2006), tarafından “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” adlı araştırma 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer kıdemlerdeki öğretmenlere, göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, Lin (2009) ve Huang (2007) da araştırmalarında mesleki kıdemin sınıf yönetiminin etkililiği üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

### **3.2.12. Okul Müdürlerinin, Sınıf Yönetiminde Öğretmene Düşen Role İlişkin Görüşleri**

Araştırmada son olarak okul müdürlerinin; sınıf yönetiminde öğretmene düşen role ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla okul müdürlerine, “*sınıf yönetiminde öğretmene düşen rol nedir?*” sorusu yöneltilmiştir. Okul müdürlerinin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları tablo 37’ de verilmiştir:

**Tablo 3.37. Okul Müdürlerinin, Sınıf Yönetiminde Öğretmene Düşen Role İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları**

<b>Sınıf Yönetiminde Öğretmen Düşen Rol;</b>	<b>f</b>
Rehber olmak	3
Sınıfta fiziksel düzeni sağlamak	1
Sınıftan sorumlu olmak	1
Her kılığa girebilmek	1
Planlama yapmak	3
Öğrenciyi etkin kılmak	2
Öğrencilerin düşüncelerini önemsemek	1
Bilgiyi hazır olarak sunmamak	2
Sınıfı iyi gözlemleyebilmek	1
Görev tanımlarını doğru yapabilmek	2
Sınıf yönetimini doğru kavrayabilmek	2
Veli ile işbirliği yapmak	1
Veli ile ilişkileri en üst seviyede tutmak	1
İletişim kurma yöntemlerini iyi bilmek	1
Zaman yönetimini iyi bilmek	1
Model olmak	2
Öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamak	1
Sınıf içi disiplini sağlamak	1
Derse hazırlıklı gelmek	2
<b>Görüşler Toplamı</b>	<b>29</b>

Tablo 37’de okul müdürlerinin, sınıf yönetiminde öğretmene düşen role ilişkin görüşleri yer almaktadır. Tablo 37 incelendiğinde, okul müdürlerinin, öğretmenlere sınıf yönetiminde farklı roller yükledikleri görülmektedir. Okul müdürleri sınıf yönetiminde öğretmene düşen role ilişkin rehber olmalı ve planlama yapmalı görüşünde çoğunluk sağlamaktadır. Okul müdürleri ayrıca, sınıf yönetiminde öğretmenlere düşen rollere ilişkin, öğrenciyi etkin kılmalı, bilgiyi hazır sunmamalı, görev tanımlarını doğru yapabilmeli, derse hazırlıklı gelmeli ve model olmalıdır gibi bir çok etken sıraladıkları görülmektedir.

Kağan müdür, sınıf yönetiminde öğretmene düşen role ilişkin görüşlerini; “*öğretmen okulun dış kapısından içeri girdiği zaman kendi sınıfına önce bir bakacak. Hava çok soğuk ise sınıfının pencereleri kapanmış, açıklık ise nasıl olsa sınıfa gireceği için bu olumsuzluğu hemen görüp doğrudan gidip, önce paltosunu çıkarmadan, çayını içmeden sınıfını bir takip etmesi, dersten önce sınıfın düzenine bakması, açık pencere varsa kapatması gerekir...*” (1,65-69) şeklinde ifade etmiştir. Kağan müdüre göre öğretmen sınıf yönetiminde öncelikli olarak sınıfın fiziksel düzeni sağlamalıdır.

Cem müdüre göre ise öğretmen sınıfın her şeyinden sorumlu olmalıdır. Cem müdürün “*Her şey ona düşüyor sınıfta. Öğretmen yeri geldiğinde her kılığa girmeli sınıfta. Her şeyinden o sorumlu sınıfının*” (2,34-35) şeklindeki ifadesi bu görüşünü desteklemektedir.

İsmail müdür, öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olması için derse hazırlıklı gelmesi gerektiğini, “*hazırlıklı derse gelmesi çok önemli... öğretmen ne kadar hazırlıklı ise öğrenciyi sınıfta ne kadar etkin kılabilir ise o ölçüde, öğrenci bir şeylerle meşgul olduğu zaman sıkıntı yaratmaz*” (3,111-124) şeklindeki görüşü ile ifade etmiştir. Hasan müdür de İsmail müdür gibi sınıf yönetiminde öğretmene düşen rolün, derse hazırlıklı gelmek olduğunu belirtmiştir. İsmail müdürün konu ile ilgili görüşleri, “*Öğretmenin gerçekten, sınıfı, çocuklarını sevecek, dersine hazırlıklı, planlı, programlı gelecek, çocuklar bilecek öğretmeni girdiğinde şu şekilde şunları yapar, işte şunlara hazırlıklı gelin, şunu ister benden bunu bekler gibi şeylerin çocukların üzerine yerleştirilmesi çok önemlidir*” (8,100-104) şeklindedir.

Ali müdür, öğretmenlere sınıf yönetiminde düşen rolün çok bilgili olmak değil, yönlendirici, rehber olduğunu belirtmiştir. Ali müdürün konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“öğretmene düşen rol çok bilgili olmak değil... Çok bilen bir öğretmen, her şeyi kendi bilen bir öğretmen yanında daha az bilebilen arada sorabilen, birlikte nasıl yaparsız oğlum deyip, onları ön plana çıkarabilen, yani az bilen ama öğrencileri çok bilen bir sistem istiyorum sınıfta”* (4,36-43)... “*Öğretmen yönlendirici, yani ya da yönlendirici kelime pek uygun olmadı yol gösterici diyelim biz ona... Rehber diyelim. rehber ve tabi sonuçta dönütler alacak, yani arada sırada toparlayan, gözlem yapan, gözlemden sonra eksikler varsa yeniden onları ufak bir yemek halinde mesela o gün ne yemesi lazım Fe demir, alüminyum vesaire vesaire yiyecek. Ola ki tabi kendi olmadığı için bazen yenmedi o yemekler, o zaman yetmedi onlara gene bakacak. Sonra 2 alüminyum, 3 demirli bir şey var. Onları başka bir zaman ufak bir öğünle tekrar geri verebilecek. Yani örnekle gittim ben ama. Öyle bir öğretmenin vasfı olacak, çok musammalı olacak”* (4,54-65).

Ceyda müdüre göre öğretmen sınıfta görev tanımlarını doğru yaptığında sınıf yönetiminde başarılı olacaktır. Ceyda müdür, “*Görev tanımlarını doğru yapacak. Yani, bilgiyi hazır sunmayacak*” (5, 88). “*model olarak gösterecek çocuklara. Ama önce kendisi böyle davranacak...*” (5,95-103) ifadesi ile bu görüşünü desteklemektedir.



Efe müdür de sınıf yönetiminde başarılı olmak isteyen bir öğretmenin görev tanımlarını doğru olarak yapması gerekmektedir. Efe müdür öğretmenlere sınıf yönetiminde düşen role ilişkin, “...neyi neden yapmaları gerektiğini vermek... Öğretmen çizgilerini net koyarken, en önemli olay, süreklilik... Ben bu çizgiyi koyduysam, bu her zaman geçerli olan bir çizgidir. Öğrenci bunu anladığında, zaten sizin çizgilerinizi zorlamıyor.” (11,82-92) şeklinde görüş belirtmiştir.

Ahmet müdüre göre öğretmen, sınıf yönetiminde, veli ile işbirliği yaptığı ve sınıfını çok iyi tanıdığına başarılı olur. Ahmet müdür konu ile ilgili, “kendi sınıfının, sınıf öğretmeni olarak sınıf yönetimini çok iyi kavrayıp; sınıfla ilgili ha dışarda veliyi benimseyerek, tabi o öğrencilerin velileri ile birlikte insani boyutu ile ilişkilerini çok üst düzeyde tutmalı.” (6, 37-40) şeklinde görüş belirtmiştir.

Deniz müdüre göre öğretmene sınıf yönetiminde düşen rol, rehber olarak, olumsuzluklara anında müdahale etmektir. Deniz müdürün “olumsuzluklara olumsuz davranışlara anında müdahale etmek... Ama bunu baskıcı bir sistemle değil, baskıcı bir sistemle değil de rehberlik ederek yapılması gerekiyor... O rolü, o davranışı ona kazandıracak, o rolü onun karşısında oynayacak kişi öğretmen... Öğretmen rolünü çok iyi oynuyorsa, öğrenci de onun taklidi. İşin özünde bu var” (9,74-85) ifadesi bu görüşünü destekler niteliktedir. Deniz müdür ayrıca öğretmenin, öğretmenlik misyonunun gerektirdiği özelliklere sahip olması gerektiğini, sınıfı yönetme işinde yönetici olduğunu karşısındakilere sezdirmemesi gerektiği görüşündedir: “ Öğretmenlik misyonu öğretmene ne yüklüyorsa, öğretmen onu yerine getirmelidir. Hatta insani sorumluluk içinde daha fazlasını yapmalı. Öğretmenin mesaisi yoktur. Böyle düşünenlerin toplumda yeri de yoktur. Öğretmen görev yaptığı okulu bütünü ile benimsemelidir. Önemli olan sınıfı öğretmek yönetmektir. Karşısındaki kişi yönetildiğini hissetmeyecek” (9, 396-401).

Alp müdür, öğretmene sınıf yönetiminde düşen rolün, “model kişilik olma” olduğu görüşündedir. Alp müdüre göre öğretmen giyiminden konuşmalarına kadar öğrencilere iyi örnek olmaz zorundadır. Alp müdür öğretmene sınıf yönetiminde düşen role ilişkin olarak görüşlerini, “Öğretmen sınıfın her şeyi, tabi yani öncelikle öğretmen rol, model kişiliktir. Yani giyiminden kuşamına konuşmalarından hareketlerine, çocukların bire bir özümlediği kişi burada... Öğretmene düşen rol gelecekte çocukları nasıl, nerde olmaları gerektiğiyle ilgili rehberlik yapmak. Sınıfına girdiği zaman, sadece sınıfta öğretmen olarak değil,

*toplum öğretmeni olarak başında bulunmak zorunda ...”* (10,33-40) şeklinde ifade etmiştir.

Okul müdürleri öğretmene sınıf yönetiminde düşen role ilişkin oldukça farklı görüşler belirtmişlerdir. 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. Okul müdürlerinin öğretmene sınıf yönetiminde düşen role ilişkin görüşleri ile alanyazında farklı araştırmacıların belirttiği öğretmen rolleri birbirileri ile paralellik göstermektedir. Çiftçi (2009)'ye göre öğretmen tek otoritedir ve sınıf içi disiplinin sağlanmasında öğretmenin önemli bir yeri vardır. Köktaş (2003) öğretmen rollerini, öğretme görevi, yönetim görevi, mesleki uzmanlık görevi ve öğrenci danışmanlık görevi olmak üzere 4 boyutta ele almaktadır. Açıkgöz (2007) ise öğretmen rollerini, sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere iki boyutta incelemektedir. Gage ve Berliner (1984; akt: Açıkgöz 2007)'e göre, öğretmenlerin sınıf içi rolleri, sınıf iklimini belirleme, gereksinimlerini karşılama, duyguların yaşatılmasına yardımcı olma, öğrencilerin öğrenmesine yardım etme olarak sınıflandırılmaktadır. Woolfolk (1990; akt: Açıkgöz 2007) ise öğretmen rollerini, öğretim uzmanı, güdüleyicilik, yöneticilik, liderlik, rehberlik, çevre mühendisliği ve model olma olarak belirtmektedir. Öğretmenin sınıf dışı rolleri olarak ise, öğretmenin toplumun bir üyesi olarak üstelendiği roller söz konusudur. Öğretmenlerin bu doğrultuda yol gösterici olmaları beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerden beklenen en önemli rollerden biri, toplum içinde değişme ve gelişmelere liderlik etmesidir (Açıkgöz 2007). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada; öğretmenlerin kendilerinde gördükleri nitelikler arasında öğrencilerin gereksinimlerini açıklamalarına olanak tanıma, sorunlarıyla ilgilenme; farklılıklarını kabul etme; öğrencileri derse ve karar alma sürecine katma; rehberlik etme, adil davranma, model olma, arkadaşça davranma yer almaktadır (Şahin ve Altunay 2011). Darling, (1996); Fitzgerald ve Bass (1997): Akt. Norris (2003), öğretmenin en önemli rolünün, iyi düzenlenmiş ve planlanmış sınıf yönetimini temel alan olumlu ve destekleyici ortam yaratmak olduğu belirtilmektedir.

## IV. BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ile uygulamalar ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada tarama modeli kapsamında yöntem çeşitlemesinden yararlanılmıştır. Yöntemler arası çeşitlemeden ardışık desenlerden baskın daha az baskın desen kullanılmıştır. Bu desene göre, araştırmanın önce nicel boyutu sonra nitel boyutu gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda 287 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise 11 okul müdürü ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak *İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Anketi* kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Anketle elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalamadan yararlanılmıştır.

#### 4.1. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları, alt problemlere ilişkin sonuçlar olarak yorumlanmıştır. İlk olarak alt problemlere ilişkin sonuçlar maddeler halinde özetlenmiştir. Daha sonra, sonuçlara ilişkin yargı, tartışma alt başlığı altında sunulmuştur. Son olarak önerilere yer verilmiştir.

##### 4.1.1. Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar

1. Birinci alt problemde, sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algıları neler olduğu belirlenmiştir. Bunu belirleyebilmek için, her bir yönetsel düzey için belirlenen ölçütlerin etkililik boyutlarıyla olan ilişkisi öğretmenlerin görüşüne göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen

algılarına dayalı olarak belirlenen bu ölçütler, A) birey olarak öğretmen, B) birey olarak öğrencileri ve C) sınıflarındaki çalışma grupları için aşağıdaki gibidir:

*A) Birey olarak öğretmen için etkililik ölçütleri*

Birey olarak öğretmenin; akademik başarıyı arttırabilme yeteneği, ders zamanını iyi kullanabilmesi, öğrencilerin gelişimini sağlayabilmesi, öğrenciler üzerinde sorumluluk geliştirebilmesi, söz ve davranışlarını kontrol yeteneği, öğrencilerin motivasyonunu arttırabilme becerisi, sınıf kültürü oluşturabilme yeteneği, sınıf kültürünü benimseyebilmesi, kendi kişiliğini diğer etkenlerden koruyabilmesi, diğer öğretmenler tarafından benimsenebilmesi, sınıf içi etkinliklerde aktif olması, moral düzeyinin iyi olması, zamanını iyi kullanabilme becerisi, öğrencileriyle oluşabilecek problemleri çözme yeteneği, üretken işler çıkarabilme yeteneği, öğrencileri teşvik etme becerisi, aniden ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanabilmesinde kaynakları kullanabilmesi, öğrenci performanslarını değerlendirebilme yeteneği, bütçe oluşturabilmesi, öğrencilerine sorumluluk verebilmesi, alınacak kararlar üzerinde düşünebilmesi, olumlu bir çalışma ortamı yaratabilmesi, dersin hedeflerini gerçekleştirmeyi sağlayacak stratejileri belirleme yeteneği, öğretim materyallerini temin edebilmesi, farklı etkinlikler geliştirebilme becerisi, alınan kararları gerektiğinde değiştirebilmesi, öğrenme öğretme süreçlerini uygulamadaki yeterliliği, öğrenciler arasındaki ilişkiyi dengeleyebilme yeteneği, ders sonunda etkinlikleri değerlendirebilmesi, etkinliklerde katılımcı olarak bulunabilmesi, öğrencilerle iletişimde bulunma sıklığı, diğer öğretmenlerle iş birliği içinde bulunabilmesi, yeteneklerinin farkında olabilmesi, eksiklerinin farkında olabilmesi, kendini geliştirecek fırsatları yakalayabilmesi, olumlu bir sınıf iklimi yaratma becerisi, sınıfta başarılı olabilmek için neler yapılması gerektiğini bilmesi, öğrencilere öğrenme deneyimleri kazandırabilmesi, değişime ve gelişmelere karşı açık olabilmesi, öğrencileri tarafından güvenilir bulunma, bir şeylerden yakınması için belirlenen ölçütler etkililik ölçütleri olarak kullanılabilir.

*B) Birey olarak öğrenci için etkililik ölçütleri*

Birey olarak öğrencinin; derse aktif olarak katılması, sınıf amaçlarını gerçekleştirebilmek için çalışma yeteneği, düzenli çalışabilme yeteneği, bireysel çalışmalarında etkili olabilmesi, sınıftaki durumunu başarı değişkeni açısından

değerlendirebilmesi, planlı çalışabilme becerisi, diğer öğretmenlerine karşı saygılı olabilmesi, dersin amaçları başarabilme becerisi, verilen görevleri yerine getirebilmesi, zamanını iyi kullanabilme becerisi, kuralların içselleştirilmesinde başarılı olabilmesi, materyal geliştirebilme yeteneği, yeteneklerinin farkında olabilmesi, arkadaşlarıyla yardımlaşabilmesi, sorunların üstesinden gelebilme yeteneği, sınıf içinde meydana gelen sorunları kavrayabilmesi, bireysel ihtiyaçlarının sınıfta karşılanabileceğini kavrayabilmesi için belirlenen ölçütler etkililik ölçütleri olarak kullanılabilir.

*C) Yüz yüze gruplar (çalışma grupları) için etkililik ölçütleri*

Yüz yüze grupların (çalışma gruplarının); grup üyeleri arasındaki ilişkilerin samimi olduğunun farkında olabilmesi, etkinliklerde yararlı olabilmesi, sık sık bir araya gelerek çalışabilmesi, grup liderlerinin; grup üyeleri üzerinde etkili olabilmesi, grup liderlerinin diğer grup liderleriyle etkileşim içinde olabilmesi, sınıf başarısı için önemi, grup çalışmalarının sadece grup olarak değil bireysel olarak da katkı sağlaması, grup üyelerinin birbirinden hoşlanabilmesi, grup üyelerinin birlikte çalışmalarının etkili olabilmesi, yönlendirilmesindeki öğretmenin etkili olabilmesi, oluşturulmasında öğretmenin etkili olabilmesi için belirlenen ölçütler etkililik ölçütleri olarak kullanılabilir.

2. İkinci alt problem ile, etkililik ölçütlerine ilişkin deneklerin görüşleri arasında; cinsiyet, deneyim, branş ve yüksek lisans yapıp yapmama faktörlerine göre fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet ve yüksek lisans yapıp yapmama faktörleri tüm düzeyler için belirlenen etkililik ölçütleri hakkındaki deneklerin görüşlerin arasında anlamlı fark yaratmamıştır. Diğer yandan deneyim ve branş faktörleri, birey olarak öğrenci ve yüz yüze gruplar (çalışma grupları) düzeyleri için belirlenen etkililik ölçütleri hakkında deneklerin görüşlerini anlamlı derecede farklılaştırırken, deneyim faktöründe birey olarak öğretmen düzeyi için belirlenen ölçütler hakkındaki görüşlerini farklılaştırmamıştır.

3. Üçüncü alt problemde, her bir yönetsel düzey için belirlenen ölçütlerin etkililik boyutlarının her biri ile ne derece ilişkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yönetsel düzeylerden birey ve yüz yüze gruplar için belirlenen etkililik ölçütleri dört etkililik boyutu olan amacı gerçekleştirme, değer sisteminin

kurulması ve sürdürülmesi, uyum ve entegrasyon ile ilişki bulunmuştur. Ayrıca tüm boyutların, yönetsel düzeylerin her birinde birbirileriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

4. Dördüncü alt problem ile okul müdürlerinin, okul ve sınıf yönetimi arasındaki ilişki, sınıf yönetiminin etkililiği, sınıf yönetimini etkileyen etmenler, öğretmenlerin sınıf yönetimini gerçekleştirebilme düzeyleri, amacı gerçekleştirme, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, uyum ve entegrasyon hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre,

- Okul müdürleri bu araştırmada okul yönetiminin tanımı konusunda daha çok, yasa ve yönetmeliklerle belirlenen işleri yapmaktır ve kaynakların toplu halde yönetilmesidir, şeklinde tanımlamaktadırlar.
- Okul müdürlerinin çoğu, sınıf yönetiminin öğretimsel bir süreç olduğunu, çok azı ise sınıf yönetiminin yönetsel bir süreç olduğunu bazıları ise hem öğretimsel hem de yönetsel bir süreç olarak görmektedirler.
- Okul müdürlerinin çoğu, okul yönetimi ve sınıf yönetimi arasındaki bir ilişki olduğuna inanmaktadırlar.
- Sınıf yönetiminin etkililiği okul müdürleri tarafından, sınıfa hakim 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 müdürleri, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutunu, değerler ve kurallar bütünü olarak tanımlamışlardır. Bu değerlerin korunması gerektiğini ve değerlerin korunmasında öğretmene büyük rol düşüğüne inanmaktadırlar.

- Okul müdürlerinin çoğu, entegrasyon boyutunu, birimler ya da kişiler arası uyumu sağlayabilme, okul içi ve öğretmenler arası dayanışma, okul aile birliğinin sınıfa olan etkisi, bir şeyi beraber yapabilme, eş güdümü sağlama, sosyal dayanışma ve iletişimle ilişkilendirerek tanımlamışlardır.
- Okul müdürleri amacı gerçekleştirme boyutunu, müfredata göre istendik davranış oluşturabilme, en iyi şekilde öğretebilme, öğrenme ortamını hazırlamak, temel becerilerin kazandırılması, amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı, iyi yurttaş yetiştirmek, doyuma ulaşmak, öğrenciyi başarıya götürmek, eğitim öğretimde verimi sağlamak ve amaca hizmet edecek araçları belirlemek olarak görmekte-dirler.
- Okul müdürlerinin, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, entegrasyon, uyum ve amacı gerçekleştirme boyutları arasındaki en önemli boyutun değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi olduğunu belirtmişlerdir.
- 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.

#### 4.1.2. Tartışma

“İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeği”nin bulguları doğrultusunda öğretmenlerin sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algıları ve sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerinin birbirleri ile ne derece ilişkili olduğu ve okul müdürlerinin; okul yönetimi ve sınıf yönetimi arasındaki ilişki, sınıf yönetimini etkileyen etmenler, sınıf yönetiminin etkililiği, öğretmenlerin sınıf yönetimini gerçekleştirebilme düzeyleri, amacı gerçekleştirme, uyum, entegrasyon ve değer isteminin kurulması ve sürdürülmesini ile ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar tartışılmıştır.

Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetiminin etkililiğini sağladıkları ve yönetsel boyutlar olan amacı gerçekleştirme, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, uyum ve entegrasyon boyutlarını yerine getirdiklerine ilişkin yargıları oldukça ilgi çekiçi bulunmuştur. Bununa birlikte, okul müdürleri, öğretmenlerle oldukça zıt bir görüş içerisindedir. Okul müdürlerine göre, öğretmenlerin çoğu sınıf yönetiminin etkililiğini sağlamada yetersizdir. Okul müdürleri öğretmenlerin bu yetersizliği, değişime kapalı olmakla, isteksizlikle, yenilikleri takip edememe ile açıklamaktadır. Bu bulgu önemlidir. Çünkü sadece öğretmenin kendini bir yönetici olarak yeterli bulması, yeterli değildir. Öğrencilerin, okul müdürünün hatta diğer diğer öğretmenlerin de bir öğretmeni sınıf yönetiminde yeterli ve nitelikli bulması gerekmektedir. Diğer yandan öğretmenler sınıflarındaki öğrenciler ve yüz yüze grupların etkililiğin değerlendirilmesi konusunda oldukça objektif davranmışlardır. Öğrencilerin ve yüz yüze grup düzeylerinin sınıf yönetiminde etkililik ölçütlerini gerçekleştirebildiklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf yönetimi, öğrenmeyi sağlayan bir araç olarak görülmüş, öğrenme-öğretme süreci içerisine dâhil edilerek uzun yıllar Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalının bir alt alanı olarak incelenmiştir. Öğretmenin sınıftaki rolü, konunun öğretilmesi sonucu istenilen başarıyı sağlamak adına, plan-program etkinliklerini hazırlama, sınıfı fiziksel olarak hazır hale getirme, öğrencileri motive etme, iletişimi sağlama ve zamanı etkili kullanma olarak ele alınmıştır. Oysaki öğretmenin sınıftaki görevi sadece öğretmek değildir. Öğretmenin sınıfın yöneticisi olarak sınıf yönetimindeki yeri çok daha önemlidir.

Sınıfın bir örgüt, öğretmenin ise o sınıfın bir yöneticisi olarak ele alınması, yönetsel etkililiğin sınıf içinde işlediğinin en büyük göstergesidir. Bu nedenle yönetsel etkililiğin iki



düzeyi ve örgütsel etkililik boyutlarının sınıf yönetiminde işlemesi olası görülmüştür. Araştırma sonuçlarının bu bulguyu destekler şeklinde sonuçlanması, sınıf yönetimi tanımının farklı bir içeriğe büründürmüş, sınıf yönetimi, sınıf yönetiminin etkililiği olarak; sınıftaki birey olarak öğretmen, birey olarak öğrenci ve yüz yüze gruplar düzeylerinin, her birinde ve genel olarak tüm sınıfta, belirlenen etkililik ölçütleri olan amaçların gerçekleştirilmesi, çevreye uyum sağlanması, entegrasyonun sağlanması ve değer sisteminin kurularak sürdürülmesi ile öğrenme-öğretme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, sosyal dayanışmanın sağlanması ve sınıfın diğer sınıflara, okula ve çevreye uyum sağlanması, şeklinde tanımlanmıştır.

Etkililik değerlendirme ile kabul edilen ölçütlerin olmaması, konuya ilişkin araştırmalar yapmayı zorlaştırmaktadır. Etkililik ölçütleri kullanıldığında bu ölçütler ya örgütsel etkililik alanyazınıyla ya da bunların varsayımları ile ilişkilendirilmektedir (Hitt 1988; akt: Karşlı 2004). Her örgütün kesin bir etkililik ölçütüne gereksinim duyması sınıf olarak örgütün de etkililik ölçütlerinin tanımlanmasını gerektirmektedir. Sınıf örgütünün etkililiğinin sağlanması, yönetici olarak öğretmenin görevi olduğuna göre yönetsel etkililiğinde sınıfta gerçekleştirilmesi olasıdır. Sınıfta yönetsel etkililiğin sağlanabilmesi için öncelikli olarak ne düzeyde etkili olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Etkililik ölçütleri çoğu zaman birisinin değerlerini ve eğilimleri yansıtır. Fakat etkililik ölçütlerini kimin belirlemesi gerektiği ve etkililik ölçütlerine kimin veri sağlaması gerektiği hakkında çatişmalar yaşanmaktadır (Karşlı 2004). Öğretmen sınıf olarak örgütün yöneticisi olduğuna göre, sınıf yönetimindeki etkililik ölçütlerinin belirleyicisi öğretmen; veri sağlayanlar ise öğrenciler olmalıdır.

Bu araştırma ile sınıf yönetiminin, yönetim biliminin bir alt dalı olduğu bir kez daha vurgulanmıştır. Sınıf yönetimi, değerlerle bütünleşen, uyum ve entegrasyonun amaçları gerçekleştirilmesinde işe koşulduğu bir yapıya bürünmüştür.

*Sonuç olarak,*

Sınıfta belirlenen birey olarak öğretmen ve öğrenci ve yüz yüze gruplar düzeylerinin geliştirilmesinde var olan yönetim deneyimlerinin uygulanması, etkililiğin ölçülebilmesi için son derece önemlidir. Sınıf yönetimi, konunun öğretilmesi ötesinde bir yerde olmalıdır. Öğrenme-öğretme sürecinin öğrenciye kazandırılmasında bir araç olarak kullanılmamalıdır. Sınıf yönetimi kazanılması gereken bir beceri olarak ele alınmalıdır.

Sınıf örgütünde yönetsel etkililiğin belirlenmesi ve değerlendirilebilmesi sınıf yönetimindeki iki düzeyi ile etkililik boyutları olan, amacı gerçekleştirme, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, uyum ve entegrasyon boyutlarının bir birleşimi yapılarak oluşturulan yönetsel etkililik ölçütleri ile olası görülmektedir. Bu amaçla hazırlanan “*İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeği*”nin, bir yönetsel etkililik değerlendirme aracı ve sınıf yönetiminde gerçekleştirilecek olan yönetsel etkililik çalışmalarında kullanılabilir niteliktedir. Bu ölçme aracı ile sınıf yönetiminin etkililiği konusunda gerçekleştirilecek olan diğer çalışmaların cesaretlendirilmiş olacağı umut edilmektedir.

#### **4.1.3. Öneriler**

Öneriler, öğretmenlerin sınıflarındaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin algılarını ve okul müdürlerinin, okul yönetimi ve sınıf yönetimi arasındaki ilişki, sınıf yönetimini etkileyen etmenler, sınıf yönetiminin etkililiği, öğretmenlerin sınıf yönetimini gerçekleştirebilme düzeyleri, amacı gerçekleştirme, uyum, entegrasyon ve değer isteminin kurulması ve sürdürülmesini ile ilgili görüşleri doğrultusunda; öğretmenlere ve okul müdürlerine ilişkin öneriler ve araştırmalara ve uygulamalara ilişkin öneriler olarak iki başlık altında verilmiştir.

#### **4.1.4. Öğretmenlere ve Okul Müdürlerine İlişkin Öneriler**

- Öğretmenlerin sınıf yönetiminin etkililiği sağlayabilmeleri için etkin bir hizmet içi programı hazırlanmalıdır. Bu eğitim teorik olmaktan çok, uygulamaya dayalı olarak gerçekleştirilmelidir. Farklı sınıf düzeyleri, farklı problemler, farklı yönetsel işler, farklı programlar gibi farklı durumların yaşanabileceği küçük simülasyon oyunları ile öğretmenlerin ilgili zamanlarda benzer durumlar karşısında nasıl

davranmaları ve nasıl etkili davranışlar sergilemeleri gerektiği konusunda önerilerde bulunmalıdır.

- Okul müdürleri, öğretmenlerin, sınıf yönetimine ilişkin problem, istek ve önerilerini daha sık dikkate almalıdır. Öğretmenlere, velilerle iletişim, diğer öğretmenlerle daha sağlıklı bir etkileşim gibi konularda daha başarılı olabilmeleri için sosyalleşmelerine olanak sağlayacak imkânlar sunmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerinin bir birey olarak iyi tanınmalıdır. Sınıf yönetiminin etkililiğinin sağlanması, yönetici olarak öğretmenin sınıfındaki birey ve grupları yakından tanınması ile oldukça ilişkilidir.
- Öğretmenlerin, okul kararlarına katılımı sağlanabilir.
- Öğretmenler, değişime ayak uydurmalıdır. Güncelliği yakalayan bir öğretmenin başarıyı da beraberinde getirebileceği unutulmamalıdır. Öğretmenlerin, toplumun ve içinde buldukları çevrenin değerlerini, kendi değerlerini kaybetmeyecek şekilde benimsemesi gerekmektedir. Değerler yaşamın her kısmında olduğu gibi sınıf yönetiminin etkililiğinin sağlanmasında da önemli bir boyuttur.

#### 4.1.5. Araştırmalara ve Uygulamalara İlişkin Öneriler

- Öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki etkililiği ne derece sağladıklarına ilişkin bir takım durum çalışmaları yapılabilir.
- Uzun süreli gözlemlerle, öğretmenlerin, “İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiği ölçeği” ile belirlenen yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin algılarının ne derece doğru olduğu ölçülebilir.
- Sınıf yönetiminin sadece ilköğretimde değil, eğitimin her kademesinde geçerli bir yapı olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle orta öğretimde ve yüksek öğretimde de yapılacak olan sınıf yönetimi etkililiği belirleme çalışmalarının birbirleri ile karşılaştırılmaları yoluna gidilebilir. Hangi eğitim kademesinde daha etkili bir sınıf yönetimi sağlandığı böylece belirlenebilir.
- Öğretmenlere yönelik yönetsel etkililik eğitim programları hazırlanarak öğretmenlerin eğitim düzeyi ile okul müdürlerinin yönetsel etkililik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyecek araştırmalar desenlenebilir.

- Üniversitelerde okutulan sınıf yönetimi dersinin kredisi arttırılabilir. Sınıf yönetimi dersi, öğretmenlik uygulaması dersinin standartlarına çıkarılabilir.
- Sınıf yönetimi dersinin amacının tam olarak ortaya konması, bu dersin içeriğinin genişletilmesini gerektirmektedir. Her eğitim kademesi ve her branş farklı sınıf yönetimi etkinliklerini gerektirebilir. Tüm bu alanları dikkate alınarak, bir içeriğin hazırlanması, sınıf yönetimi konusunda etkili birer öğretmen adayının yetişmesine neden olabilir.

## KAYNAKÇA

A Study Report (2001). *Factors Contributing To Classroom Management, Education and Support Services Division department of School Education, Ministry Of Education THİMPU.*

Abdulkareem, A.Y. (2011). *The Teacher As Manager*, <http://unilorin.edu.ng/journals7education/ije/july1999/THETEACHERASMANAGER.pdf>. erişim tarihi; 11.03.2011

Açıkgoz, K. Ü. (2007). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (7. Baskı), İzmir: Kanyılmaz Matbası.

Ada, Ş. (2009). *Sınıf Yönetimi*, (ed. Mehmet D.KARSLI), Ankara: Kök Yayıncılık.

Adair, J. (2005). *Etkili Takım Kurmak* (2.baskı), İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılık.

Aldemir, M. C. (1985). *Örgütler ve Yönetimi, Makro Bir Yaklaşım*, İzmir.

Ağaoğlu, E. (2008). Sınıf Yönetimi İle Olgular, *Sınıf Yönetimi* (ed. Zeki Kaya, 8.baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akdeniz, H. (2009). Yöneticilere Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetme Becerileri, *Yayınlanmamış Doktora Tezi: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul.*

Aksoy, K. (2006). Örgütsel Etkililiğin Artırılmasına Yönelik İhtiyaç Değerleme Çalışması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Ankara.*

Aksu, F. (1997). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Etkililiği, *Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Analoui, F., Ahmed, A.A. ve Kakabadse, N. (2010) Parameters Of Managerial Effectiveness, The Case Of Senior Manager In The Muscat Municipality, Oman, *Journal Of Managenet Development, Vol 29, N 1.*

Anıl, D. ve Acar, M. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt V, Sayı 11, 44-61.*

Arı, R. Ve Deniz, M.E. (2008). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Maya Akademi.

Arslan, H. (2011). Sınıf Yönetiminin Temel Kavramları, *Sınıf Yönetimi* (ed: Ruhi SARP KAYA), Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.

Arslan, H. B. (2006) Ekonomi Bakış Açısından Örgütsel Küçülme, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi - 61,2.*

Aybek, B. (2007). Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü, *Üniversite ve Toplum, 7(2), 1-12.*

Aydın, M. (1994) *Eğitim Yönetimi (4. Baskı)*, Ankara: Hatipolu Yayınevi.

\_\_\_\_\_ (2010), *Eğitim Yönetimi (9.baskı)*, Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayıncılık Sanayi.

Ayık, Ahmet. (2007). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. (Erzurum İli Örneği) *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı*

- Balkar, B. (2009). Okul Aile İşbirliği Sürecine İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 36,105-123.
- Balkı, E. (2003). Çağdaş Sınıf Yönetiminde Bilişim Teknolojileri ve Kullanımı. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim ve Organizasyon Ana Bilim Dalı, *İnsan Kaynakları Yönetimi Programı Projesi*, Konya.
- Balcı, Ali. (1993). *Etkili Okul: Okul Geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Başar, H. (2003). *Sınıf Yönetimi* (10. Baskı), Ankara: Anı yayıncılık.
- Başaran, İ.B. (1982). Örgütsel Davranışın Yönetimi, Ankara Üniversitesi, Ankara: Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No. 111.
- \_\_\_\_\_ (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası
- Başaran, İ.E. (2005). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim, Öğrenme ve Ortamı*, Ankara: Nobel yayınları.
- Bayrak, C. (1998). Okul ve sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar. *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları
- Beard, R. (2008). What is the Role of the Teacher Today? Paper presented at the *EPP-ED Hearing On Teacher Quality: Does It Really Matter?*
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul Geliştirmede Temel Dinamik Olarak Değişim Ve Yenileşme: Okul Yöneticileri Ve Öğretmenin Rollerini, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt VII, sayı 1, 153-173.
- Bloom, B.S (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bowman R. J. (1983). Effective Classroom Management; A Premier For Practicing professionals, JSTOR, *The Clearing House*, vol, 57, No.3.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (12.baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükkılıç, D. (2008). *Verimlilik ve Toplam Faktör Verimliliği El Kitabı*, Ankara: Mpm Yayını, No:699.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç., E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. ve Diğ. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Konya: Mikro Yayınları.
- Cammock, P., Nilkant, V. & Dakın, S. (1995) Developing A Lay Model Of Manageri,Al Effectiveness. A Social Constructionalist Perspectivei, *Journal Of Management Studies*, 32.4.
- Cameron, K., S. & Whetten, D., A. (1996) Organizational Effectiveness End Quality: The Second Generation, *Higher Education : Handbook Of Theory And Research*, vol XI,page 215-306.
- Celep, C. (2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (3.baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş* (edt: M. Çağatay ÖZDEMİR), Ankara: Pegem A yayıncılık.

- Chang, Y.C. & Mok, M.M.C. (2008) What Effective Classroom? Towards A Paradigm Shift, *School Effectiveness And School Improvement*, Vol. 19, No.4. Pages (365-385).
- Creemers, Bert P.M. & Reezigt Gerry J. ( 1999) ,The Concept Of Vision In Educational Effectiveness Theory And Research Abstract Educational Effectiveness Theory And Research Have Developed...At The National, School And Classroom Levels, We Introduce The Concept... *Learning Environments Research*, Volume 2, Number 2, Pages 107-135
- Coatney, R. (1982). Classroom Management: Managerial Functions in Teaching, *Australian Journal Of teacher Educations*, Volume 7, Issue 1, article 5.
- Coatzee, M.J.J. (2009). An Exploration Of Effective Classroom Management In Three Different Phases Of A Primary School In A Small Town In Southern Kwazulu-Natal, *Master's Thesis* in University of KwaZulu-Natal
- Cunningham, B. J. (1977). Approaches to the Evaluation of Organizational Effectiveness, *Academy of Management Review*, vol.2, issue 3, 463-474.
- Cüceloğlu, D.(1999), *İnsan ve Davranışı*, İstanbul: Remzi yayınevi.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlilik Düzeyleri: İlk Ve Ortaöğretim, Ankara Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 37, Sayı 2, 99-144.
- Çalık, T. (2003). *Sınıf Yönetimi* (ed. Leyla KÜÇÜKAHMET), Anakar: Nobel Yayınları.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi* (2.baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2003), *Sınıf Yönetimi* (2. baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu Okul- Aile Dayanışması, *İlköğretim Online*, 2 (2), 28-34.
- Çelikten, M., Şanal, M. Ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2) (207-237).
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak Ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 43-77.
- Çiftçili, V. (2009). Sınıf İçi Disiplinde Otorite, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 11, 91-103.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Ankara.
- Çokluk, Ö., Büyüköztürk, Ş.ve Şekercioğlu, G. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik Uygulamaları*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri, *Bilig*, sayı 44, 123-144.
- Darling, H.L. (1996). The Quiet Revulation: Rething Teacher Development, *Educational Leadership*, 53.
- Day, C. and Quing, G. (2009). Teachet Emotions: Well Being And Effectiveness, *Advances In Teacher Education On Teacher Lives* (ed. P.A. SHUTZ and M. ZEMBGLOSS), Springler Sciences.
- Denzin, N. K. and & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook Of Qualitative Research*. California: Sage Publications

- Demirbolat, A. (2003). *Sınıf Yönetimi* (ed. Leyla KÜÇÜKAHMET), Ankar: Nobel Yayınları.
- Demirtaş, H. (2005). Sınıf Yönetiminin Temelleri, *Etkili Sınıf Yönetimi* (edt: Hüseyin Kıran), Ankara: Anı yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Demirtaş, Z. ve Kahveci, G. (2001). Öğrenci Algılarına Göre 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri, *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Dergisi*, 15, 18-29.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları, *Bilig*, Sayı 35, 133-149.
- Doğan, N. ve Oğuz, T.B. (2010). İstatistik Tutum Ölçeği İçin Uygulanan Faktör Analizi, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 65-71
- Dollase, R. And Bielefeld, U. (2009). *Classroom management, The Significance of reduction of comlexity for Good Teaching*, <http://www.teachers-ipp.eu/classroom-management.html/3.%20Class%20room%20management%20-%20EN.pdf>, erişim tarihi, 20.03.2012.
- Dönmez, B. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Drucker P. (2005). *Efficient & Effective*, <http://www.thinkingmanagers.com/blog/2005/11/23/peter-drucker-effective-efficient>, erişim tarihi:10.02.2012
- Ekinci, H., Yılmaz A. (2002). Kamu örgütlerinde yönetsel etkinliğin artırılması üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 19, Temmuz-Aralık 2002 ss. 35-50.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsanî Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96
- Engereli A. (1995). Örgütsel Etkililik Kriteri Olarak Lider Davranışının Örgütsel İklim İle İlişkisi: Görev Karmaşıklığı Bakımından Farklılaşan İki Örgüte İlişkin Bir Uygulama, *Ankara Üniversitesi, Siyasi Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 50, no.1-2, s.187-201.
- Enos, D.D. (2007). *Recent Programes Empasizing Effectiveness And Efficiency* (2nd Publication), Chapter 12 From Performance Improvement: Make It Happen, Averbach Publications
- Encyclopedia of a management, <http://www.enotes.com/management-encyclopedia/effectiveness-efficiency>, erişim tarihi; 30.05.2011
- Ercoşkun, M.H. (2011). Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin İncelenmesi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve Verimli Eğitim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (7. Baskı), 3stanbul: Beta Basım Yayım.



- Erkan, Volkan. (2008). *Kamu Kuruluşlarında Stratejik Planlama- Türkiye Uygulaması ve Kuruluşlarda Başarıyı Etkileyen Faktörler*, Ankara
- Erkan, S. (2011). Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrenilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 40: 186-197.
- Erol, Z. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, (*Yüksek Lisans Tezi*). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Ersoy, A. F. (2007). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Estes, T. (2008). Teacher Efficacy and Its Relationship To Instructional Effectiveness, *The Degree Of Doctor Education In Educational Leadership*, The Faculty Of The College Of Graduate Studies Lamar University.
- Farahbakhsh, S. (2007) Managerial Effectiveness İn Educational Administration, Concepts And Perspectives, *British Educational Leadership Management & Administration Society*, Vol. 21(2): 33-36.
- Fitzgerald, J. and Bass, J. (1997). The Frontline Of Reform Teachers As Implementors Of School To Work, *Educational Forum*, 61, 336-342.
- Foher, D., Merron, K. & Torbert, W.R. (1987) Human Development and Managerial Effectiveness, *Group Organization Management*, Vol 12, No3, 257-273.
- Gay, L. R. (1987). *Educational Research: Competencies For Analysis And Application*. (3rd. ed.) Columbus, OH: Merrill Publishing Co.
- Georgiou, I. (2006). Managerial Effectiveness From A Theoretical View, *Syst Pract Act Res.*, 19:441-459.
- Gupta, S. (1996). Managerial Effectiveness. Conceptual Framework And Scale Development, *Indian Journal Of Industrial Relations*, 31 (3).
- Güçlü, M. (2002). İlköğretimdeki kalabalık sınıflar sorunu ve çözüm önerileri, *eurasion journal of educational research*, 9.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı.19, 185-201.
- Güven, İ. (2003). 1940'dan Günümüze Öğretmenlerin Ekonomik Sorunlarının Tarihsel Analizi, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı. 160,
- Halstead, M. & Taylors, M. (Ed.) (1996). *Values in education and education in values*. Rotledge: Falmer Press
- Harris, B. (1989). In-Service Education for Staff Development, *Allyn and Bacon Inc*, s.1
- Harris, S. B. (2008). A Value –Added Approach To Determine The Relationships Of Mentoring To Novice Teacher Classroom Effectiveness, *Thesis in Doctor Of Philosophy*, University of Nort Texas.
- Hoy, K.W. and Miskel, C.G. (2010) *Eğitim Yönetimi, Teori ve Araştırma* (çeviri ed. Selahattin TURAN), Ankara: Nobel Yayınları.

- Huang, H.C. (2007). A Study on the Sensitivity to Elementary School Homeroom Teacher's Classroom Management Choas and the Classroom Management Effectiveness, *Master thesis*, Graduate Institute of Educational Administration
- İra, N. (2011). Eğitim Fakültelerinde Örgütsel Kültür ve Yönetimsel Etkililik, *Yayınlanmış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- İra, N. & Şahin, S. (2010) Yönetimsel Etkililik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 28, S.16-29.
- Jashi, R.J. (1995). Managerial Effectiveness and Its Correlates, *IJIR*, vol.31, No.1, 18-39.
- Johnson, K. E. (1995). *Understanding Communication In Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joyce, S. And Twist, (2009). Self –Assessment: What Teachers Think, New Zeland: *Council Of Educational Research*.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006), *Yeni İnsan ve İnsanlar* (10.baskı), İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karaçalı, A. (2006). Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, 145-155.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatepe, S. (2005) Yönetimsel Etkililik: Okul Yönetiminde Yönetimsel Etkililiğin Astlarla İlişkiler Boyutu, Süleyman Demirel Üniversitesi, *İktisadi Ve İdari Birimler Fakültesi Dergisi*, C.10, S.2, S. 307–326.
- Karşlı, M. D. (2004) *Yönetimsel Etkililik*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- \_\_\_\_\_ (2009) *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Karşlı, M.D. ve Güven, S. (2011). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme* (ed. Songül KİLİMCİ), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kartal, S. (2007), *Eğitimde Örgütsel Sosyalleşme*, Ankara: Maya Akademi.
- Kasap H. (2010). *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Etkililik Düzeyi*, V. Ulusal Eğitim Bilimler Kongresi, 01-02. Mayıs, Antalya.
- Kaufman, D. and Moss, D.M. (2010). A New Look At Preservice Teacher’s Conceptions Of Classroom Management and Organization: Uncovering Complexity And Dissonance, *The Teacher Education*, 45, 118-136.
- Kaya, Y.K. (1993). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulamalar*, Ankara: Set Ofset Matbaacılık Ltd. Şti.
- Kenworthy, J. and Wong, A. (2005). Developing Managerial Effectiveness; Assessing And Comparing The Impact Of Development Programmes Using A Management Simulations Or A Management Game, *Developmnet In Business Simulations And Experiential Learning*, Volume 32.
- Kıncal, Y.R. (2006). Eğitim Bilimine Giriş, Ankara: Nobel yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma yaklaşımları*. Eskişehir: Eskişehir Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Merkezi Yayını

- Kıvrak, Ö. (2007). Örgütsel Etkililiğin Sağlanmasında Halkla İlişkiler Faktörü: Çankırı Özel Karatekin Hastanesi Örneği. *Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler Ve Tanıtım Anabilim Dalı.
- Kızılçelik, S. (1994). *Sosyoloji Teorileri 2* (2. Basım), Konya: Emre yayınevi.
- Kilimci, S. (2011). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme* (ed. Songül KİLİMCİ), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kizlik, B. (2012). *Classroom Management, Management of Student Conduct, Effective Praise Guidelines, and a Few Things to Know About ESOL* Thrown in for Good Measure, <http://www.adprima.com/managing.htm>., erişim tarihi: 07.06.2012.
- Kongar, E. (1994). *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği* (5. Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Köktaş, Ş.K. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Adana: Nobel Yayın Evi.
- Köktürk, T.,Gürdal, A., Köktürk M.,Uzgören, C. (2000). The Importance of the Comparison of Teachers and Students Perceptions of Motivational Factors ,7 th Workshop on Achievement and Task and Motivation and Earlisig:Motivation and Emotion,University of Leuven, Belgium
- Latham, N., and Vogt, P. (2007). Do Professional Development Schools Reduce Teacher Attrition? Evidence from a Longitudinal Study of 1,000 Graduates. *Journal of Teacher Education*, 58(153),153–167
- Levine, D.U. And Lezotte, L.W. (1990). *Unusually Effective Schools. A Review and Analysis of Research and Practice*. UW-Madison: The National Center for Effective Schools
- Lin, M. (2009). A Study Of The Relationship Between Teacher Efficacy And Classroom Management Effectiveness Of The Elementary School Teachers , *Master's Thesis* In Service Master Program Of Teaching Professional Development, Chinese
- Lockhead, M. E. And Hanushek, E. (1994). *Concepts Of Educational Efficiency And Effectiveness*, Human Resources Development And Operations Policy Working Papers.
- Lout, J. (1990). *Classroom Management: Beliefs of Presenice Teachers and Classroom Teachers Concerning Classroom Management Styles*, Fall Teacher Educations Conference, Charleston.
- Lunenberg M., Korthagen, F. and Swennen, A. (2007). The Teacher Educator As A Role Modelteaching and Teacher Education 23, 586–601, *Role of the teacher*, [http://dhsekerala.gov.in/downloads/role\\_tech.pdf](http://dhsekerala.gov.in/downloads/role_tech.pdf)
- Luthans, F., Dianne, H. B. and Lewis A. T. (1988). A Descriptive Model Of Managerial Effectiveness, *Group & Organization Studies*, 13 (2), 148-162
- Luthans, F., Welsh, D.H.B., & Taylor, L. (1988, June). A descriptive model of managerial effectiveness. *Group & Organization Studies*, 13(2), 148-162
- Nelms, K.J. (2005). A Reability and Validation Study Of An Administrative Effectiveness Survey For Deans At Institutions Of Higher Education, *Master's Thesis* In The University Of Tennessee, Knoxville.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). *Classroom management training, class size and graduate study: Do these variables impact teachers' beliefs regarding classroom*

*management style?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA

Martin, N.K., Yin, Z. and Mayall, H. (2006). *Classroom Management Training, Teaching Experience And Gender: Do These Variables Impact Teacher's Attitudes and Beliefs Towards Classroom Management Style?*, Paper Presented at Annual Conference of the Southwest Educational research, Austin.

Maslowski, R., Dolaard, S. And Bosker, R.J. (2008). Much More Than Effective Classroom: A Lifetime Of Research, Evaluation, Improvement and Dissemination, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol.19, No.4, 353-363.

Mei-hsia Lin, (2009) A Study of the Relationship between Teacher Efficacy and Classroom Management Effectiveness of the Elementary school teachers, *Master's Thesis In-Service Master Program of Teaching Professional Development*td-0505110-235938.pdf

Miller, G. & Hall, T. (?) *Classroom Management; Curriculum Enhancement*, A Cooperative Agreement Between CAST and US Department Of Education Office Of Special Education Programs report.

Morse, J.J. and Wagner, F.R. (1978). Mesuring The Process Of Managerial Effectiveness, *Academy Of Management Journal*, Vo.121, No.9, 23-35.

Oktay, A. (2010). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*, Pegem A Yayıncılık.

Öğülmüş, S. & Özdemir, S. (1995). Sınıf Ve Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi, *Eğitim Yönetimi*,2, 261-271.

Ömürgönülşen, M. & Sevim, L. (2005)Reddin' İn Üç Boyutlu Liderlik Teorisi'nin Liderlik Literatüründeki Yerinin İrdelenmesi ve Ampirik Bir Araştırma, *Yönetim ve Ekonomi* , Cilt:12 Say :2 Celal Bayar Üniversitesi.

Özdemir, S. (1997). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*, Ankara: Pegem A Yayınları.

Özdemir, S., Yalın, İ.H. ve sezgin, F. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (5. Baskı), Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

Özen, L. (2008). Örgüt İklimi Üzerinde Kültürün Etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, İletişim Anabilim Dalı, İstanbul.

Özen, Y. Ve Gülaçtı, F. (2006). *İlköğretimde Sınıf Yönetimi*, Ankara: Burgaz yayınları.

Özgan ve Diğerleri (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi Ve Karşılaştırılması, Gaziantep Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 617-635.

Özkalp Enver (1995) *Sosyolojiye Giriş* (7. Baskı), Anadolu Üniversitesi Eğitim, Eskişehir: Sağlık Ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, No.87.

Özsoy, O. (2005), *Etkin Öğrenci, Etkin Öğretmen, Etkin Öğretim*, İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Öztürk, H.İ. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: HD Yayıncılık.

Page. C., Wilson, M. & Mayer, D. (1999) A Three Domain, Two Dimension Model Of Managerial Effectiveness, *Paper Presented At Academy Of Business And Administrative Sciences Conference* İn July, Barcelona, Spain.

- Pekince, A. (2006). Değerlere Dayalı Sınıf Yönetimi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Pozo, M.L. M. (2004) An Instrument For Evaluating Classroom Management (QCME), *Electronic Journal Of Research in Educational Psychology And Psychopedogogy*, 1 (1) 67-94.
- Rajan, K.M. (1997). Teachers Role in Three Organizational Models, *New Frontiers in Education*, Vol. XXVII, No. 1, Jan-March 1997, PP. 63-68.
- Rastogi, R. and Dave, V. (2004) Managerial Effectiveness: A Function Of Peronality Typ And Organisational Components, *Singapore Management Review*; 26; 2; ABI/INFORM Global Pg79
- Reece L.& Walker, S. (1997). *Teaching, Training And Learning* (83rd edition), A Pratical Guide, Britain: Business Education Publisher Limited,
- Reddin, W.J. (1970). *Managerial Effectiveness*, Mcgraw. Canada: Hill Book Company.
- Rosse, J.A. (2005). *Teacher Self-Assessmnet:A Mechanism For facilitating Professional Growth*, presented at AREA, Montreal.
- Ryan Kevin & Cooper James M. (1988). *Those Who Can, Teach* (5th Edition), Houghton Mifflin Company Boston, S458
- Sağlam, M. Ve Sağlam, A.Ç. (2005). *Öğretmenlik Mesleğinin Maddi Yönüne İlişkin Genel Bir Değerlendirme*, [www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005\\_cilt3/sayi\\_3/317-328.pdf](http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_3/317-328.pdf)
- Sağnak, M. (2003) İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici Ve Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Alguları İle Kişisel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyleri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Sarpkaya, R. (2008). *Sınıfın İlişki düzenini Oluşturma, Etkili Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarıgöz, O. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Faaliyetleri İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *2nd İnternational Conferance On New Trends İn Education And Their Implications*, Antalya.
- Sanal, M. (1999). Toplumsal Değişim Süreci İçerisinde Öğretmenler Ve Öğretmen Rollerindeki Değişim, *Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 17, ss.53-64.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Mesleki Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri Ve Önerileri, *Milli Eğitim Dergisi*, Ocak-Şubat-Mart 2001, (149), s. 12-18
- Senemoğlu, N. (2009), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (14.baskı), Pegem A Akademi, Ankara
- Shell, R. L. (2002). *Managerial and Organizational Effectiveness: An Epilogue, Management Of Profesionals*, Newyork: By Marcel Decker.
- Smith, F.G. (2005). Effective Classrooms: The Development and Validation Of A Measure To Assess Teachers' Perception Of Factors That Affect Student Achievement, *The Degree Of Philosophy Department Of Educational Measurement And Research*, University Of South Florida.
- Srivostava, N. and Nair, S.K (2010). Emotional Intelligence & Managerial Effectiveness: Role Of Rational Emotive Behaviour, *The Indian Journal Of Industrial*, Vol, 46, No.2.

- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi, Ankara Üniversitesi, *Eğitim bilimleri Fak. Der. 5* (2), 51-64.
- Şahin, E. (2002). Etkili Sınıf Yönetimi İçin Kurallar Oluşturmada Pozitif Disipline Dayalı Bazı Öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: XV, Sayı:1
- Şahin, İ. ve Altunay, U. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışı, *Elementary Education Online*, 10(3), 905-918, 2011.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Geçerlilik ve Güvenirlilik*. Ankara: Seçkin Matbaası
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş - Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık
- Şişman, M. (2002) *Eğitimde Mükemmellik Arayışı, Etkili Okullar*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tanrıoğen, A. (1988). "Okul Müdürlerinin Etkililiği İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taş, A. (2008). *Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler, Etkili Sınıf Yönetimi* (edt: Hüseyin Kıran), Ankara: Anı yayıncılık.
- Taylor, B.O. (1990). "Definition of the Effective Schools Model or Process." UW-Madison: *National Center for Effective Schools Research and Development*
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi* (7.baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tetik, V. (2008). *Genel Liselerde Sosyal Etkinliklerin Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Etkililiği*. (İstanbul İli Avrupa Yakası Örneği) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul
- Tezcan M. (2005). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2004). *Sınıf Örgütünün Yönetimi* (2.baskı), Ankara: Ütopya Yayınevi.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Sınıfa Dayalı Yönetim*, Ankara: Pegem A yayınları.
- Tosun, M. (1981). *Örgütsel Etkililik*, Ankara: TODAİ Yayınları.
- Turan, S. (2006). *Sınıf Yönetimi* (ed. Mehmet ŞİŞMAN ve Selahattin TURAN), Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Turla, A.; Şahin, T.F.; Avcı, N.(2001). Okulöncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Şartlar, Program, Yöntem, Teknik, Sınıf ve Davranış Yöntemi Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:151.
- Türkyılmaz, M. ve Kuş, Z. (2010). Öğretmenlerin Okul Kalitesini Algulamalarındaki Farklılıklar, Ahi Evran Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 2, 285-304.
- Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt III, Sayı 1, 34-53.
- Vanagas, J. & Geipele, I. (2006). Assessment Of Managerial Efficiency, *Ekonomika IrVadyba: Aktualijas ir Perspektyvos*, 1 (69, 175-182.

- Vedat T. (2008). Genel Liselerde Sosyal Etkinliklerin Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Etkililiği. (İstanbul İli Avrupa Yakası Örneği) Yeditepe Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı*, İstanbul.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık Sınıfların Etkileri: Öğrenciler Ne Düşünüyor?, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 403-414.
- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008). Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Kış 2008 7( 23), 274-295. info@esosder.org. adresinden 30 Nisan 2010 tarihinden indirilmiştir
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, V. (2006). İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Düzce İli Örneği) *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*
- Yılmaz, K. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tarzları ile Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki, *Değerler Eğitimi Dergisi* , Cilt 9, No. 21, 147-170.
- Yılmaz, K. & Taşdan, M. (2006) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Etkililik Hakkındaki Görüşleri İle İlgili Nitel Bir Araştırma *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 39, Sayı: 2, 125-150
- Yiğit, B. (2008). *Sınıf Yönetimi; Teori, ve Pratik Uygulamalar*, İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Yiğenoğlu, E. (2007). Ortaöğretim Okulu öğretmenlerinin Algularına Göre, Mesleki Etkinliklerindeki Güdülenmişliklerini Sağlayan Etmenler. *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yuchtman, E. And Seashore, S.E. (1976). A System Research Approach to Organizational Effectiveness, *Americal Sociological Rewiev*, Vol. 32, No.6, 891-903.
- Yücel, C. ve Diğerleri (2011). Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler, *Sınıf Yönetimi* (edt: Ruhi SARP KAYA), Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Yükçü, S. & Atağan, G. (2009). Etkinlik, Etkililik ve Verimlilik Kavramlarının Yarattığı Karışıklık Atatürk Üniversitesi *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 23, Sayı: 4.
- Wang, M., Heartal, G.D. and Walberg, H.J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning, *Review of Educational Research*, 36 (3), 249-294.
- Wangler, V.E. (2009). Connective Leadership, Behavioral Complexity, And Managerial Effectiveness, *The Degree Of Doctor Executive Management*, Doctoral Disertation, Faculty Of Claremont Graduate University
- Weber, W.A. (1994). *Classroom Teaching Skills* (5Th edition), (ed. James M. Cooper), Toronto: Health and Company, Lexington, Massachusetes.
- Zimmermann, B., Chanaron, J.J. & Klieb, L. (2007). A Benchmark For Managerial Effectiveness, *International Journal Of Human Resources Development And Management*, 7,2, 119-138.

# **EKLER**



T.C.  
 ÇANAKKALE VALİLİĞİ  
 İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.17.20.02/  
 Konu : Anket Uygulaması.

03.10.2011\*017376

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın  
 27.09.2011 tarihli ve 1879 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri  
 Anabilim Dalında, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim dalı doktora öğrencisi Sibel GÜVEN  
 tarafından, "İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkiiliği" konulu araştırma kapsamında,  
 03.10.2011-30.12.2011 tarihleri arasında, İlimiz Merkez ilçesindeki ilköğretim okullarındaki  
 idareci ve öğretmenlere, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde anket uygulaması yapılması ilgi  
 yazıyla teklif edilmekte olup; Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca  
 incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; olurlarınıza arz ederim.

  
 Vefa BARDAKCI  
 Millî Eğitim Müdürü

03 OLUR  
 03./10/2011  
 Bahir ALTUNKAYA  
 Vali a.  
 Vali Yardımcısı


FORM: 2

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı


## ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Sibel GÜVEN
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Merkez
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlköğretim Okulları
Araştırmanın konusu	İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Araştırma Önerisi (doktora tez)
Veri toplama araçları	Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	Öğretmen ve Yöneticilere
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalf üyenin Adı ve Soyadı:	

## KOMİSYON

  
21/09/2011  
Komisyon Başkanı  
İbrahim BAYAR

  
Üye  
Zekiye KILIÇ

  
Üye  
Süheyla H. YURDUSEV

## İLKÖĞRETİMDE SINIF YÖNETİMİNİN ETKİLİLİĞİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenler,

Bu anket formu, “İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği” ile ilgili doktora çalışmasına temel oluşturması amacıyla hazırlanmıştır. İki bölümden oluşan bu anketin ilk bölümünde kişisel özelliklerle ilgili kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde ise sınıf yönetiminin etkililiğini belirlemek amacıyla hazırlanmış 79 madde yer almaktadır. Ankette kimliğinize ve özel durumlarınıza ilişkin bilgiler istenmemektedir. Anket sorularına vereceğiniz cevaplar araştırmaya önemli ölçüde ışık tutacaktır. Bu nedenle soruların tümüne içtenlikle cevap vermeniz, araştırmanın amacına ulaşabilmesi için çok önemlidir. Katkılarınızdan dolayı şimdiden çok teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Arş. Gör. Sibel GÜVEN  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Sınıf Öğretmenliği ABD Öğretim Elemanı

## BÖLÜM I

### Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz

( ) Kadın ( ) Erkek

Mesleki deneyiminiz

( )0-5 yıl ( )6-10 yıl ( )11-15 yıl ( )16-20 yıl ( )21 yıl ve üzeri

Öğrenim Durumunuz

( )Önlisans ( ) Lisans ( )Tamamlama ( )Lisans ( )Yüksek lisans ( )  
Doktora

Branşınız (uzmanlık alanınız): .....

Kaç yıldır aynı okulda görev yapıyorsunuz?.....

Sınıf mevcudunuz?

(..... ) Kız (..... )Erkek

## BÖLÜM II

	<b>Sınıfınızın bir üyesi olarak ,</b>	<b>Oldukça çok</b>	<b>Çok</b>	<b>Orta</b>	<b>Az</b>	<b>Hiç</b>
1	Öğrencilerinizin akademik başarılarını artırma düzeyiniz					
2	Ders zamanını iyi değerlendirme düzeyiniz					
3	Öğrencilerinizin gelişimini sağlama düzeyiniz					
4	Öğrencilerinizin üzerinde sorumluluk geliştirebilme düzeyiniz					
5	Söz ve davranışları kontrol edebilme düzeyiniz					
6	Öğrenmede öğrencilerinizin motivasyonunu arttırabilme düzeyiniz					
7	Sınıfınıza ait bir kültürü oluşturabilme düzeyiniz					
8	Sınıf kültürünü ne derece benimsediniz?					
9	Okul kuralları, sınıf kuralları, veliler ve okul yöneticilerin istekleri dikkate alındığında kendi kişiliğinizi koruyabilme düzeyiniz					
10	Diğer öğretmenler tarafından benimsenme düzeyiniz					
11	Sınıf içi etkinliklerdeki aktiflik düzeyiniz					
12	Derslerdeki moral düzeyiniz					
13	Değişme ve gelişmelere karşı açık olma düzeyiniz					
14	Kendi zamanınızı iyi kullanabilme düzeyiniz					
15	Öğrencilerinizle oluşabilecek problemleri çözmedeki yeterlilik düzeyiniz					
16	Bir şeylerden yakınma düzeyiniz					
17	Öğrencilerin ilgisini üretken işlere çekebilme düzeyiniz					
18	Ders sürecini etkili değerlendirebilme düzeyiniz					
19	Öğrencilerin bireysel amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için onları teşvik etmedeki yeterlilik düzeyiniz					
20	Aniden ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanmasında sahip olduğunuz kaynakları kullanabilme düzeyiniz					
21	Öğrencilerinizin performanslarını değerlendirebilme düzeyiniz					
22	Sınıf içi bütçe oluşturabilme düzeyiniz					
23	Öğrencilerinize yeterli sorumluluk verebilme düzeyiniz					
24	Sınıfınızla ilgili kararları alırken üstünde düşünme düzeyiniz					
25	Olumlu bir çalışma ortamı yaratabilme düzeyiniz					
26	Dersin hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak stratejileri belirleyebilme düzeyiniz					
27	Öğretim materyallerin temin edebilme düzeyiniz					

28	Farklı etkinlikler geliştirebilme düzeyiniz					
29	Öğrencilerinizin okul dışı davranışlarını gözlemleyebilme düzeyiniz					
30	Öğrencileriniz tarafından güvenilir bulunma düzeyiniz					
31	Sınıfınız adına alınmış kararları gerektiğinde değiştirebilme düzeyiniz					
32	Öğrenme-öğretme süreçlerini uygulamadaki yeterlilik düzeyiniz					
33	Öğrenciler arasındaki ilişkileri dengelemedeki yeterlilik düzeyiniz					
34	Ders sonunda etkinlikleri değerlendirebilme düzeyiniz					
35	Etkinliklerde katılımcı olarak bulunma düzeyiniz					
36	Öğrencilerle iletişimde bulunma sıklığınız					
37	Diğer öğretmenlerle işbirliğinde bulunma düzeyiniz					
38	Yeteneklerinizin farkında olma düzeyiniz					
39	Eksiklerinizin farkında olma düzeyiniz					
40	Kendinizi geliştirebilmek adına yakaladığınız fırsatları kullanabilme düzeyiniz					
41	Olumlu sınıf iklimi yaratabilme düzeyiniz					
42	Sınıfta başarılı olmak için ne yapılması gerektiği konusundaki farkındalık düzeyiniz					
43	Öğrencilere öğrenme deneyimleri kazandırabilme düzeyiniz					

	<b>Sınıfınızın bir üyesi olarak öğrencinizin/ öğrencilerinizin ;</b>	<b>Oldukça çok</b>	<b>Çok</b>	<b>Orta</b>	<b>Az</b>	<b>Hiç</b>
1	Derslere aktif olarak katılma düzeyleri					
2	Sınıfın amaçlarını gerçekleştirebilmek için çalışma düzeyi					
3	Düzenli çalışabilme yeteneğine sahip olma düzeyi					
4	Bireysel çalışmalarında etkili olabile düzeyi					
5	Sınıfın başarı düzeyi göz önüne alındığında, sınıftaki durumunu değerlendirebilme düzeyi					
6	Planlı çalışabilme düzeyleri					
7	Diğer öğretmenlerine karşı saygılı olma düzeyi					
8	Dersin amaçlarını başarabilme düzeyi					
9	Verilen görevleri yerine getirebilme düzeyi					
10	Zamanı iyi kullanabilme düzeyi					
11	Kuralların içselleştirilmesinde başarılı olabile düzeyi					
12	Sınıfı için materyal geliştirebilme düzeyi					
13	Kendi yeteneklerinin farkında olma düzeyleri					

14	Arkadaşlarıyla yardımlaşma düzeyleri					
15	Sorunların üstesinden gelebilme düzeyleri					
16	Sınıf içi Sorunları kavrayabilme düzeyi					
17	Sorunların çözümüne farklı bakış açısı getirebilme düzeyi					
18	Bireysel ihtiyaçlarının sınıfta karşılanabildiğini kavrama düzeyleri					

	<b>Sınıfınızdaki çalışma gruplarının</b>	<b>Oldukça Çok</b>	<b>Çok</b>	<b>Orta</b>	<b>Az</b>	<b>Hiç</b>
1	Grup üyeleri arasındaki ilişkilerin samimilik düzeyi					
2	Etkinliklerdeki yararlılık düzeyi					
3	Bir araya gelerek çalışma sıklığı					
4	Grup liderlerinin, grup üyeleri üstünde etkili olabilme düzeyi					
5	Sınıf içi zayıflayan bireysel ilişkileri yeniden güçlendirme düzeyi					
6	Grup liderlerinin diğer çalışma gruplarının liderleriyle etkileşim düzeyi					
7	Sınıf başarısı için önem düzeyi					
8	Grup çalışmaları sırasında sadece grup için değil birbirlerine de katkı sağlayacaklarının farkında olma düzeyleri					
9	Grup üyelerinin birlikte çalışmaktan hoşlanma düzeyleri					
10	Grup üyelerinin birlikte çalışmaları, bireysel çalışmaları oranına göre ne derece etkilidir?					
11	Yönlendirilmesindeki etkililik düzeyiniz					
12	Oluşturulmasındaki etkililik düzeyiniz					

## GÖRÜŞME FORMU

**Araştırmanın Amacı:** Sınıf yönetiminin etkililiğini sağlamada yönetsel boyutlarının nasıl işlediğini belirlemektir. Yönetsel boyutlar aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır.

- **Amacı gerçekleştirme:** Sistemi tanımlar ve istenilen amaca ulaşmak için kaynakları hareke geçirme ile ilgilidir. Başarı, etkenlik, verimlilik, kaynak edinimi ve kalite amacı gerçekleştirme ile ilgilidir.
- **Uyum:** sistemin çevresini kontrol etme ihtiyacı ile ilgilidir. Yeni koşulları karşılayacak şekilde kendi iş ve çalışma programını değiştirmeye sağlanır. Büyüme, esneklik, gelişme, yenileşme uyabilme ve donanım kontrolü ile ilgilidir.
- **Entegrasyon:** Sosyal dayanışmayı ifade eder. Sistemin öğeleri arasında dayanışma sağlanması olarak bilinir. Doyum, devamsızlık, iletişim, iklim ve çatışma ile ilgilidir.
- **Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi:** Güdülenme ve değerler yaratmayı sürdürmeyi hedefler. Sınıf kurallarını koymak, kimlik ait olma duygusu ve bireysel çalışma motivasyonu ile ilgilenir. Sınıfa bağlılık, rol ve normlar önem taşır.

TARİH:

ADI, SOYADI:

OKUL ADI:

OKULDAKİ ÖĞRENCİ SAYISI:

CİNSİYET: ..... Kadın ..... Erkek

### SORULAR

1. Okul yönetimi ve sınıf yönetimi birbirini nasıl etkiler? Okul yönetimi ve sınıf yönetimi aynı mı, yoksa birbirinden farklı mıdır?
2. “Sınıf Yönetiminin Etkililiği” nasıl tanımlarsınız?
3. Değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi nedir?
4. Entegrasyon nedir?
5. Uyum nedir?
6. Amacı gerçekleştirme nedir?
7. Hangi boyutun daha önemli olduğunu düşünüyorsunuz?
8. Sınıf yönetiminde öğretmene düşen rol nedir?
9. Sınıf yönetimini etkileyen etmenler nelerdir?
10. “Sınıf Yönetiminin Etkililiği” konusunda eklemek istediğiniz bir şey var mı?

#### 4 NOLU GÖRÜŞME ÖRNEĞİ

**A:** Merhaba hocam, konumuz sınıf yönetimi. Ama öncelikle ben sizden bir okul müdürü olarak okul yönetimini tanımlamanızı istiyorum. Sizce okul yönetimi nedir?

**B:** Valla bence okul yönetimi hani 30 yıllık yöneticiliğim var. Okuldaki ıı değişik girdilerin, istersen şey olur, değişik gruptaki beklentilerin, beklenti halinde olan insanların diyelim ya da beklentilerini ıı ortak bi platforma çekerek en az ıı zamanda ya da ıı tabi zaman da önemli şey bakımından sorun çözmek için en az zamanda en fazla şekilde verim alınmasını sağlayan ve ıı birlikte yönetilen bir sistem okul yönetimi bir sistem olarak yani.

**A:** Sınıf yönetimi ile ilişkili midir okul yönetimi?

**B:** Tabiyki.

**A:** Ne açıdan?

**B:** Sonuçta şöyle ki öğretmen okuldaki yönetimde ki yönetimin bir parçasıdır aynı zamanda, aynı zamanda da üyesidir. Okul yönetimindeki gördüğü sevgiyi, saygıyı ya da işte ıı yönetsel anlamda uygulanan teknikleri vesayreyi belki öğrenme şeyinde farklılık yoktur ama iletişimsel alanlarında mesela, ıı görerek, izleyerek bunu bir şekilde küçük olan sınıf yönetimine hani demokrasi kavramı da dahil buna iletişim daha düzgün kullanabilir. Bunu o sınıf yönetimine uygulamasıdır.

**A:** Evet.

**B:** Ama tabiyki ıı bu genel bakışıydı. ıı okul yönetimi ile sınıfın yönetimi bir defa farklıdır. Okul yöneticisi ekonomi, veliler vesaire gibi birçok daha girdileri vardır. Dış baskıları vardır ama sınıf yönetiminin dış baskısı genellikle velidir.

**A:** Okul yönetimidir.

**B:** Tabi, okul yönetimi de dış baskıdır di mi? İletişim iyi olduktan sonra rahat hareket etmeyi sağlar.

**A:** Evet. Öğretmene düşen rol nedir sınıf yönetiminde?

**B:** Valla şimdi öğretmene düşen rol çok bilgili olmak değil. Yani benim anladığım kadarıyla bu tabi burada yakışmaz ama ben size örnek vermek istiyorum. Bunu oraya taşımasanız da olur da. Ben evde de öyle düşündüm. Çok akıllı babanın aptal evlatları olacağına, aptal babanın akıllı evlatları olsun. Şimdi bunu öyle yapalım. Bu kelime uygun değil ama bilen manasında değiştirebilirsin. Ben öyle biraz vurucu olsun diye o kelimeyi seviyorum. Çok bilen bir öğretmen, her şeyi kendi bilen bir öğretmen yanında daha az bilebilen arada sorabilen, birlikte nasıl yaparız oğlum deyip, onları ön plana çıkarabilen, yani az bilen ama öğrencileri çok bilen bir sistem istiyorum sınıfta. Tabi bu da bi şey anlamıyo, zor cevap verecek halde değil de, her cümleye girip de işte literatür gibi yapan değil, onları sorularla ıı güdüleyerek yani problemi kendi çözmesi. Bazen buraya



geliyorlar öğrenciler bi şey yapmamı istiyor, bilgisayarıcı geliyor, şunu yapıver diyor. Dur ben yapıvereyim diyorum, yapma diyorum. Nasıl yapıldığını söyle bana. Ben yapmak istiyorum. İşte hocam şurdan çıkacaksınız, şuaraya gireceksiniz, hotmailden şu oldu. Ben yaparsam öğreniyorum. Bu yaşda diyorum. Çocuklar da konuları kendileri irdelemeliler, kendileri yapmalılar. Tabi ki gözetimde yanlış yola girdiği zaman öğretmen düzeltir ama hep...

**A:** Öğretmenin vasfı ne olacak?

**B:** Öğretmen yönlendirici, yani ıı ya da yönlendirici kelime pek uygun olmadı yol gösterici diyelim biz ona.

**A:** Rehber?

**B:** Rehber diyelim. ıı rehber ve tabi sonuçta dönütler alacak, yani arada arada toparlayan, gözlem yapan, gözlemden sonra eksikler varsa yeniden onları ufak bir yemek halinde mesela o gün ne yemesi lazım Fe demir, alüminyum vesaire vesaire yiycek. Ola ki tabi kendi olmadığı için ba zen yenmedi o yemekler, o zaman yetmedi onlara gene bakacak. Sonra 2 alüminyum, 3 demirli bir şey var. Onları başka bir zaman ufak bir öğünle tekrar geri verebilecek. Yani örnekle gittim ben ama. Öyle bir ıı öğretmenin vasfı olacak, çok musammalı olacak.

**A:** Öğretmenin öğretimsel becerileri mi yoksa yönetsel mi yani sınıf yönetimi yönetsel mi, yoksa öğretimsel bir süreç midir?

**B:** Şimdi ıı sınıf yönetimi burada biraz hani karma ekonomi deniliyor ya. Burada bence karma ekonomi yani az ondan az bundan denir ya burada yönetsel işler var. Ama zaman zaman da eğitimsel. Aslında zaten eğitimsel anlamda. Aslında biraz eğitimsel yönetselin de içine alabilir. Daha geniş bir kavramdır aslında. Yani ıı dediğim gibi sınıfta ıı burada önce iletişim becerileri olması lazım. Yani öğretmenin aslında psikolojik, bir zamanlar hani öğretmenler aldık ya. Yani şimdi...

**A:** Tecrübeyle mi alakalı?

**B:** Tecrübeyle de ilişkili ama yeniden Macellan Boğazı gibi Ümit Burnundan dolaşmaya ne gerek var? Macellan keşfetmiş okuyalım, ilerleyelim.

**A:** Hocam bu arada mesleki kıdem önemli midir sizce?

**B:** Tabi. İlk 4 yılda daha da kendini toparlıyor. Çünkü bilgi tecrübeyle kaynaşıyor. Ben 5 yılda bu işi ama hiç mi yapmıycaz yapcaz diğer öğretmenlerin yanında olcek, gözetiminde olacak. Biz köylere zamanında ve insanlara yaptık yani. Gittim köye bi yan köye. O da benim gibi stajerdi doğuda. Bence yanlış. Doğu'ya en azından bir 5 yıllık, 6 yıllık gençlikleri var ama fevri davranmaları var, bilmem neleri var. Orda oranın yüzü olmalıyız biz. Yani böyle dediğim gibi psikolojik, mutlaka önemli yani Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, yani Sosyoloji toplumu yönetecek orda. Psikoloji de şahsın psikolojisidir. Onu iyi tanımlamalı, neler istiyor, neler verdim diyor, bunlar olacak. Ondan sonra dilini iyi

seçmeli. Şimdi burdan karşıya gidicez. Köprü, su burası. Sen köprüyü iyi kurmazsan düşeriz aşağıya. Dil de bi köprü. Yani dil, mizaç, yani çocuklara ıı onları ıı hep pohpohlayan değil ama, baba öğretmen değil ama yani ıı sevecen öğretmen. Onların önünden giderek, arkasından gidcek ama arada sırada biraz disiplin. Öğretmen arada sırada bazen ses yükseldiğinde onu durdurabilir. Ama uygun kelimeler seçerek, kendi kişiliğine direk hedef alacak kelimelerin dışında, yaptığı davranışların uygun olmadığını belirterek, onun nasıl başarabileceğini hissettirmek ve görev vermek ve etkin kılmak. Zaten en büyük bu. Çocuklar istiyolar, öğretmenler böyle girdi mi mesela matematikçi efendim ne oldu dikkatim bozuldu. Onu yapma ya olur mu matematikteyiz yahu e zaten siz bir işe yaramazsınız deyip başlıyor. Haydi ondan sonra iletişim kopuyor. Çocuk dinlemez. Önce çocuk öğretmeni sevicek ondan sonra ağzındaki çıkaracak. Nedense hep böyle bu. Bu lisede 14- 17 yaşında çocuk bile matematikçiyi sevmediği için matematik dersinden bıkyor. Çok var. Ya çocuk bilmiyo mu bunun iyi, doğru olduğunu, kendisinin yapcağını ama bilmiyor, inat ediyor, onu cezalandırıyor. Onun için bir defa iletişim olacak, tabi bilgi olacak. Bilgi olmasa ne konuşabilir öğretmen? Çocuğun yanında küçük düşmüycüz tabi. arada sırada ama bilmediğini de söyleyebilcek.

**A:** Şöyle söyleyebilir miyiz hocam, değişime öğretmenler açık mı?

**B:** Şimdi açıkçası ben burada çok sıkıntı çektim. Bak ben yaşlıyım. Şimdi ötelemiş gibi olcam, sorun öğretmenden kaynaklanıyormuş dicem ama kapalı. 18 Martta çok kapalıydı. Orayı değiştirtinceye kadar çok çektim.

**A:** Bunda genel olarak bi şey var öyleyse!

**B:** Yaşla orantılı, 78-79 yıllarında...

**A:** Burdaki okullarda genelde öğretmenlerin emekliliği gelmiş. Ben bunu gözlemledim. Bu yüzden mi böyle?

**B:** Bak 78-79 mezunlarında 80, 12 Eylül mezunlarında sen sağcıyım, ben solcuyum vesaire gibi şimdi bu duygularla birbirine karşı getirilen yani bu görüşün sadece seçim zamanı olduğunu artık kavrayamayan hala belli bir çevre var. Patenti ne, hala sen Türkiye Eğitimci sensin ille de busun. Bu bile karışıyor buralarda. İkincisi nolur ki sen benimkinden olmak zorunda değilsin. Farklılık güzellik katıyor. İstersen benim davranışına bakarak sen de benim gibi olabilirsin. Ama istemiyorsan olmazsın. Yani bu bir mecburiyet değil. Ama artı onlar öyle yetişti ya anne babalarından arada da ders veremedik biz bunlara. Yapılan kurslar, seminerler yerini bulmadı. Okullarda yapılan seminerler zor görüldü. Zorunluluk olarak algılandı. Bu kendisine ya zaten zamanım burada ders işliyorum, gelmişim burada ne diye bir anlamadı, anlamak istemedi. Saate baktı. Yani ben hep kötü tarafından bakıyorum. İyiler de var içinde ama genel anlamında sonra neler oluyor, aldılar kurslara, verdiler bizi Yalova'ya oraya buraya Rize'ye. Oralara tatil amacıyla gidiliyor. Yani hizmet içi eğitim gerçekten doğru değil. Zaman yönetimi çok sıkıntılı. Yani zaman yönetimi, yani randevu sistemi Türk milletinde bu birazcık hani ben bir de bensen sıkıntılı. Verdiysen ötekilerini imkana özgü öteliceksin, geliceksin. Ha mazeretin varsa anlatırsın o ayrı. Ama

yok eğer 8’de başlıcak toplantı 9’da geliyorlar. Şimdi orada da öyle. Adam yatıyor yatıyor 11’de geliyor. Ordakiler de zaten yanlış anlamayın gerçekten iyi niyetliler var ama genel anlamda düzeliyor şimdi Türkiye belki ama e şey olsun diye yapıyorlar, yani o da ek ders, yolluk, yevmiye alayım diye konusunu çalışmış, gelmiş slaytları okuyor şeyden yani bir etkileşimi, bana söylüyor çocuğu iyi yetiştir diye ama kendi beni etkileştirmiyor, kendi bana sunma taktiğini izliyor. Sen bi yap bakalım, ben senden göreyim genç öğretmenim

**A:** Uygulama yok yani teori var görüşüyorsunuz yani.

**B:** E öyle yani. Çok açıldı konular ama evet gene böyle. Ama gene de şu bir gerçek yeni gençlerin idealislikleri konusunda sıkıntılar olabilir belki ama yani biz bir ara çok fena matematiğe verdik. Bilgi tamam ama. Bir de iletişim konusu gençlerde biraz daha iyi. Yeni teknolojiyi iyi, eksik şu mı eğitimsel anlamda eksik, etik kavramları yetiştirmede zorlandık. Nasıl bir örnek vereyim sana. Şimdi 2 öğrenci geliyor şurdan. Birisinin dersleri çok iyi, birisinin dersleri iyi değil. İkisi de aynı hatayı yapıyor. biliyorsunuz ikisi de geç gelmiş. Akıllı olan işte zeki, akıllı, dersleri iyi olan çocuğa “oğlum hadi sen yapmazsın, geç bakalım. Bir daha yapma.” Ötekine “ulan her gün zaten böylesin.” Ötekine ayrı davranış, öğretmenin bakışı. Yani ders başarısıyla eğitim başarısını aynı görüyorlar insanlar. Böyle olmaz, adalet adalettir. Yapamayabilir, başka yerden kaynaklanabilir. Aynı hataysa ikisini de aynı hata değerlendir sen. Anladınız mı? Başu okşanıyor ötekisi ders başarısı iyiyse, bütün kötülükleri eğitimsel anlamda görülüyor bu çocuğun. Sonra böyle gözlüklü kimya mühendisleri çıkıyor böyle yüzlerce. Çok zeki ama böyle toplumla iletişim haline gelince de yok bunların hepsini orta zekalı bir insan yönetiyor onları, gidiyor. İletişimi olan yani böyle de yaptık bir ara.

**A:** Evet.

**B:** Eee kendimizi yenilemiyoruz. Yani Allah var en son hangi kitabı okudunuz diyorum ben okumuyorlar. Bu bir yani şeyde değil ya geçen gün televizyonda olmadık olmadık şeyler soruyorlar. Ya şurası nedir diye. Suriye sınırımız ne diyor, cevap veremiyor. Verilen kişi sayısı ne yani biz burda okumuyoruz yani. Yani hem okulda öğretmen de okumuyor, ana baba okumuyor, çocuklar da okumuyor. Teknolojiyi de kullanmıyoruz. Yap diyoruz. Çocuğu getirip kullanmıyorsun. Utanıyor yani nerden yaptığını, utanma ben itiraf etmesini severim. Mesela ya ben bunu bilemedim, oğlum gel bakayım sen buraya. Ha öyle mi diyeyim. Madem işi çöz. Yani sen bunun power point sunusunun nasıl çalıştığını bilmiyorsan, akşamdan hazırlanacaksın geliceksin, öğreneceksin.

**A:** İnsanlarda gözleyerek öğrenme çok fazla var.

**B:** Doğru.

**A:** Şimdi modelin iyi olması gerekiyor ki kökten yetişen iyi olsun. Demek ki öğrencilerin gözünde de öğretmen bir numaralı model.

**B:** İşte o çok önemli. Ben onun için vizyonu düzeltmeye uğraşıyorum. Yani şimdi öğretmenin ekonomiktir diyorlar, ekonomiklikten diyorlar, ekonomik durumumuz iyi değil

falan diyorlar. Bak tamam doğru, bir uzman öğretmen 2 bin liraya yakın para alıyorlar. Allah bereket versin. 3-500 lira ek ders alıyoruz. 600-450-500 aslında 2,5 (iki buçuk), bak etüt diye bir şey var, 5-600 lira da ordan alıyor. 3,5 (üç buçuk)-4 liraya yakın para var ve bizden önce yani 4,5ta da gidiyorlar ve haftanın her günü değil. Yani şunu demek istiyorum, her şey para değil. Eğer her şey para olsa Yunanistan batmazdı. Herkese sekizer milyar lira maaş veriyorlar. Yani hep zaten sorunları görerek zaten bu sıkıntı başlıyor. Ya benim dışımdaki bir şey, benim dışımda geliyor. Yani konuşulmuşsa mutlaka %1 de olsa sen de varsın bu sorunun içinde. Okul müdürü bile var. Birz da öne çıkıyor ama yani şimdi orta nesil iyi geliyor, yeni nesil en azından yüksek lisans yapıyor. yani okuma yazma bilmiyorlardı biliyor musun ben doğuya gittiğimde. Bu hükümetler bir sene 78 dönemi, 79 sizin doğum tarihlerinize rastlar. Onlar işte Ahmet hükümeti, Mehmet hükümeti önemli değil böyle ilkokul mezunlarını bile getirdiler, köylere yolladılar. Sonradan kimisi meydana çıktı bilmem ne yaptı mı 60 günde, 30 günde kabak yetişmez dediler, öğretmen yetiştirdiler, öğretmen yetiştirdiler. E yani şimdi mı bunu öğretmen yaparsa, model olursa gerisinden ne beklersin? E bunlar şimdi burada. Ha hepsine kötü demek istemiyorum. İyi yapanlar, tecrübe ile öğrenenler de, o var ama bizim en büyük sıkıntımız mı modellerimizin sıkıntılı olması.

**A:** Evet. Hemen buradan bi bağlantı yapmak istiyorum. Değer sistemi, sınıf yönetiminde değerler nedir, ne kadar önemli sizce?

**B:** Valla bunlara sorarsan şimdi, demin bak biraz evvel konuşma yaptım ben. Siz yoktunuz orda. Görsel Sanatlar, Teknoloji Tasarım gibi derslerimiz var. Şimdi problem şeye çok yakışacak, konumuza, ilgili de. Bak konuşmam buydu. Her gün bir konuşma hazırlarım. Her gün ikişer nükte veririm. Saatlerce vatan, millet demem burada. Uygulama dersler olan görsel sanatlar, müzik ve teknoloji tasarım derslerini biraz öğrencilerim ihmal ediyorlar. Verilen projeleri zamanında teslim etmiyorlar ve derslere katılmadıkları görülmektedir. Dönem sonu geldiğinde, doğal olarak notlar düşük gelince de anne babalar buraya geliyor. Hem anne babalar diyor çocuklarımızı sosyal yetiştirin, sadece ders, fen, fizik, 2 kere 2 dört değil gibi, hem de görsel sanatlar bakın kendini ifade edecek,. Beden Eğitimi yine öyle, hadi bırak teknoloji tasarım artık. Biraz da projedir bu yani yeni projeler, şeyler üretcek. Bu da beyin cimnastiği, onu da geliştirecek. Ama bunlara, bunlar bir saat sürüyor ya bunun yerine ben test çözerim diyor. Yani hep ekmek yenir mi, su her gün? Su içseniz bile orda anlattım onlara, kırk tane hepsinden az olacak. Sonra bunu getirmiyorlar getirmiyorlar, sonra diyorlar ki, ya işte notlarım benim beklediğim gibi değil. Sen de önem ver kardeşim, iyi kötü bana verdiğim ödevimi getir. Çocuğun bunu yapsın. Bunu, benim için yapmıyor ki. Yarın öbür gün erkek evinde bir şey kesmek zorunda kaldığı zaman, bunu keserek öğrenecek. Devir artık.. ne modeli çıktı en son eğitimde, işte değiştirdik ya programlarımızı.

**A:** Yapısalcı eğitime geçtik.

**B:** Yapısalcı eğitim yani yaparak. Sonra bir de...

**A:** Ondan önce çoklu zeka uygulamaları vardı.

**B:** Çoklu zeka vardı ama o çok tutmadı. Yani çok tutmadı o, ama doğru yine de. Kalabalık sınıflara göre olacak bir şey değil o. Bir de bu yapısalcılık ta birazcık yani kalabalık sınıflara göre olacak gibi değil. Matematik dersi yapıyoruz, öğretmen hepsini gözlemliyecek, elinden tutacak, kescek makasla bilmem ne biraz yani sınıflar 30'u geçmemeli. Mesela bizim buda 40ı geçiyor. Biraz öyle sıkıntılarımız var.

**A:** Okulun bulunduğu çevre ile sınıf yönetimi arasında bir ilişki var mı sizce?

**B:** Tabi. Şimdi ını şöyle diyelim. Donanımlı ailelerden gelen çocuklar genelde donanımlı oluyor. Ama affedersiniz okumuş eşekler olduğu gibi, okumamış kamiller de çıkar, kendini yetiştirir. Ama okumak okumaktır. Ya bu da ne demektir, vizyon sahibi aileler. Çünkü çocuğun arka tarafını toplayan anne babadır. Bizim gibi okulların başarısı aslında, 15 Fen lisesi var. Başarı nedir? Bizim başarımız değil açıkçası, bu arka tarafta anne babanın başarısı. Ha onlar çok üzerine düşecek, bizim de var yani mecburen bizi de topluyor yani adam geldiği zaman. Ufak bir ders anlatıyorsun, defterini kontrol ediyorsun, ha öğretmen konuştu ya. İki çarpı ikiyi yedi yazmışlar. Sadece program çalışıyorlar, ne anlıyorlarsa, hemen geliyorlar dırdır etmeye. Ha öğretmen de akşamdan çalışmaya başlıyor. Böyle bir iyiliği var. Biri diyor, salıyor kendini gezmeye, biri de diyor gel bakalım öğretmen ne verdi. Hem eğitimsel, anne baba rollerini tam yapıyor, zevk alıyorlar, dersi beraber yapıyorlar.

**A:** O zaman aile de sınıf yönetimini çok etkiliyor.

**B:** Tabi burada bence sınıf yönetimin birincisi liderin tutum ve davranışları. Ama sonuçta oraya gelen girdileri, yani öğrencileri onların olumsuz veya olumlu tutumlarının geliştirilmesinde evde kazanılan, 5-6 saat anne babayla oluyor bunlar. O da önemli. Sonuçta biz zaten insanı hayata hazırlıyoruz. Yani bizim meslek değiliz biz. Bir üst kuruma çocuk kendine yetebilecek kadar bilgileri veren, ne olur koşmada bilgi, yürüme de bilgi. Yani biz bunları veriyoruz biz. Liseden sonra hayata hazırlanılır. Biz, temel eğitim. Zaten bunu anlayamadılar. Bizimkiler diyor ki, ya kalsın sınıfta. Çocuğu bir bütün olarak kabul edicez. Yanlış çıktı versek ne olacak, 3 sene, sene bırak bunu, çocukları döver len bu. Köylerdeydik, yaşadık biz bunu. 3 sene, 4 sene kalsa ne olur. Her sınıfta ne verebilirsek, insani değerleri bilgi, temel eğitim. Bunu daha buralara öğretmenler bunu anlayamadılar.

**A:** Hemen buradan entegrasyon boyutuna geçicem. Öğretmenleriniz kendi aralarında ya da öğrencileriyle, sosyal dayanışma boyutu nasıl?

**B:** Şimdi hep olumsuz düşündük. Entegrasyon konusu, yani birleşme, yani bir konu etrafında toplanma, veya herhangi bir şeyi beraber yapabilme gibi bir şey herhalde dimi bu tam istediğiniz?

**A:** Evet. Örneğin doyum, yine entegrasyonun içinde iletişim, çatışma, sınıf iklimi, okul kültürü, bunların hepsi entegrasyonun içinde. Çünkü hepsi de sosyal dayanışmayı gerektirir. Geniş bir kavram tabiyki.

**B:** Geniş, çok geniş bir kavram tabiyki. Şimdi ıı bu konuda öğrencileri ıı şöyle söylüyüm belki insanın psikolojisinde vardır. İnsanlar zaman zaman konuşmak isterler, bu patlamalardır, depremle gelen bir fay kırılmasıdır. Sallandıkça yalnızca belli zamanlarda olur doğal. İnsanlarda da aynı şey olur veya magmadan çıkar. Yanardağ mutlaka bir yerden çıkacak. Şimdi bir kontrollü çıkma var, bir de kontrolsüz çıkma var. Öğretmen karşısındaki insanı 3 dakikadan fazla etkileyemez. Mesela ben bile çok konuşmaya başlasam, hemen arada sırada size sorunuz derim. Şimdi burada öğretmene çok iyi vazife düşüyor. Bazen cevaplarını bildiği halde bile o konuya öğrencilerini sokacak. Bir konuda mesela biz bile bir sohbeteyiz ama tek bir kişi anlatırsa canımız sıkılıyor. Arada ötekine geçeyim, örnek verince sohbet bir dikkat toplama olayı oluyor. Öğretmen burada bir vazifeyi gösteriyor. İkincisi ıı öğretmen biz olacak, biz kelimesini çok kullanacak. Beraber sınıfımız.. tabi biraz da ciddiyet duygusu gelişecek sınıfta az da olsa. Tabi bu karşı sınıfları ezecek gibi değil ama hafif bir yarış iyidir diğer şubeler arasında. Oğlum bak hadi resim yarışmasında en iyiyi biz çıkaralım. Ama çıkınca kazanamamışsa da ona yuh demek bu ileri bir boyut, bu kötü bir boyut. Gıpta ile bakmalı yani o takım çalışmasını öğretmen verecek tabi zamanla. Bu da tabi güdülemek, öyle şey örnekler verecek. Mesela biz daha iyi yapalım, çıkınca madalyayı biz takalım. Bu görsel bir örnek. O zaman ne yapacak, takım toplanacak. Eee ne bileyim iyi ki varsınlar olacak. Takımın ıı hepsini kullanmalı öğretmen. Belli insanları kullanmamalı. Her çocuğun mutlaka sınıfta kullanabileceği bir özelliği vardır. Kimisi ne bileyim işte resimde iyidir, boyu uzundur iyi basket atar vesaire. Yani onu bir güdüleyeceğin bir şey vardır. Hepsi, herkesi belli zamanlarda diğerlerinin duyabileceği şekilde onu ön plana çıkarmalı. Eğer çocukla bir derdi varsa mutlaka onunla yalnız konuşmalı. Önce birkaç kaş göz işareti yapmalı ama. Çünkü arabanın motoru birinci vitesle gidiyor. O zaman ölçmüyor yani tam birinci vitesle gidiyoruz. Tekrar arabanın hareket etmesi lazım. Her gün konuşmalı tabi öğretmen bu gibi şeylerde. Entegrasyonda, sınıf iklimi olsun her şeyde sevecen olmalı, verici olmalı. Ödül yönünü %80, cezayı %20, beşte biri oranında öne çekilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çok sıkışmadığın müddetçe ötekini kullanmayacaksın. Çünkü tamamen ritimi bozuyor. Şey bir de yani çocuk abuk sabuk bir şey konuşacaktır. Öğretmen yani bunları da beyin fırtınası yapmış gibi farzedip, ha öyle miydi, böyle mi olmalı diye yönlendirebilmelidir. Aaa senden de bu beklenir dediğin zaman bu çocuğun artık o sınıfta konuşması mümkün değildir. Ben haspel kader 8-10 sene kadar 1. Sınıf öğretmenliği yapmışlığım var. Müdüriyetim de var köylerde ordan biliyorum. Bak burada da ders böyle ipe çekerlerdi Trafik dersini. Notu bile yok ama arabamı çekerdim, dördü nasıl çalışır, babanız kemeri taktı mı? Az bilgi ama göstere göstere. Bisikletlerini çıkarttırdım yani bu ışığı, bilmem nesi. Yani gene de şimdi benim kapıyı çalarlardı, Trafik dersini yapcak mıyız öğretmenim. Ha şimdi bunu benim öğretmenliğim yok tabi. Biraz da başkası adına maval okuyorum gibi ama hani öyle denir ya. Ben şunca zamandır derse girmiyorum, öğretmenler daha iyi bilir ama.

**A:** Bireysel çalışma motivasyonu o zaman çok önemli bir şey.

**B:** Tabi. Yani ıı çocuklar için mi öğretmen için mi? Şöyle ki çocuğu çocuk gibi kabul edecek ve çocuğu annesinin arkasındaki fakirliğini, zenginliğini, annesinin babasının düşünce yapısını çocuğa, çocuğu görünce arkada onları görmeyecek. Yani anası babası farklı olabilir,

parasal zengin veya fakir olabilir. Anne iyise çocuklar yanaktan öpülüyor. Öğretmenin de kendi etik kavramları çok iyi olacak ki zaten o zaman yansıtabilir. Yoksa yüzünden onlar öğrenci ve hazırlıklı gelecek yani derse. Şimdi gerçekten bak ne kadar kötü olursa olsun üç buçukta gidiyor öğretmenler. Ya 15 saat ikinci kademedeki ders yapıyorlar. 15 tane 15 çarpı 40 dakika ve bundan yaklaşık 15 saat ders 40 dakika 2 lira maaş alıyorlar. Diyelim hadi ders almıyorlar. Bir de sigortasını devlet ödüyor. 3 liraya yakın maaş alıyorlar. Seni git şu dersanelerde ne yaparlar? Yani e kapitalist bir sistem artık. Yani vatan millet Sakarya yürüyoruz ama e çok istiyor dışarıdakiler biz de biraz onlara benzeyelim. Çalışması lazım ama iyi kötü excell, word, biz Windows 95lerde başladık, Windows 95ler vardı biliyosun. Yani tamam mı kırpma programlarımız var ne diyosunuz?

**A:** Photoshop.

**B:** Evet. Photoshop iyi ya da kötü özellikle sınıf öğretmenlerinin Photoshopu öğrenmesi lazım. Kesiceler, kopyalayacaklar, yapacaklar. Fotoğrafları elicekler, şunlarla beraber. Çünkü başka ne excell, word, Powerpoint, internet...

**A:** Bu söyledikleriniz bana uyum boyutu çağırıyordu. Çünkü sürekli bir gelişmeden bahsediyorsunuz siz. Gelişme ve değişme. Değişme sonunda hep bir gelişme meydana geliyor. Çünkü değişim olacak gelişecek.

**B:** Hı evet. İkisi zaten çok ilintili birbirine biliyor musun? Biri olmadan biri olmaz. Yumurta tavuk hikayesi bu değişim ve gelişme. Şimdi ama ben değilim ki, tamam ben de ilerlemek istiyorum ama ben yeni bir şey icad edilsin demiyorum. Zaten doğanın çok geçirgen oldu. Artık çevrenin okullarıyız, ileri okulluyuz, dünyanın okulluyuz internet yoluyla. Şimdi eskiden öyle değildi ki, köyde bir adam vardı şeyler kapalı. Köylülerle konuşması başkasıydı, okulda konuşması başkaydı. Şimdi okullar öyle dikilmiş, vizyonsuz okullar. Şimdi öyle değil ki. Her şey ayrı. İnternet yoluyla Amerikadaki Zimbambe'ye bağlanıyoruz. E şimdi onlar da size onu diyorlar. Ben yeni bir şey icad edilsin istemiyorum. İcat edileni tartışın siz. Değişme bu. İşte gelişme bu, takip etmek. İcat edilmiş bu. Sen bunu bile takip edemiyorsun. Daha ileri yok. Yüksek lisans yapsak, doktora yapsak program geliştirmede, o ayrı bi şey. Biz sadece mı dünya dönüyor, yani 24 saatte dönüyor. Öğretmen de dünyayla beraber 24 saat dönmeli kardeşim. Eğer, durduğu an 1 gün geride kalır, 2 gün geride kalır. Hep geri kalır. Yani dünya zaten dönüyor. Gelişme ve deyişme dünyayla doğru orantılıdır. İki gelişmeden alınan duyum, dünyayı takip etme ya da Türkiye'yi takip etme, nabızı yönetme, gelişmelere ayak uydurma. Zaten ayak uydurduğu zaman eski konumundan ilerleyince ne oluyorsun, değişiyorsun, aynı yerinde durmuyorsun.

**A:** Sınıf yönetiminin amacı ne olmalıdır?

**B:** Valla iyi yurttaş. Hani atcaz, Türk milletinin amaçları falan var ama atmayalım. Doğru bu, öncelikle iyi yurttaş. Yani yurttaş demek ne mi iyi yurttaşı açalım. İyi yurttaş ne olur? Vergisini zamanında öder, vergi öderse geri döner, vergi öderse fakir varsa devlet fakire de yardım eder yani açılımları bunlar. İyi yurttaş vergisini ödeyen, kurallara uyan, kendini savunan, örgütlü olabilen, birçok mı meslek gruplarına girebilen, tabi biraz etik kavramlar.

Dini kavramlar olsun veya olmasın etik kurallarımız da var biliyorsunuz. O etik kuralları da vermemiz gerekiyor, ahlaki kuralları.

**A:** Sınıf yönetimindeki etkisi ne?

**B:** E tabi şimdi sınıf yönetimine şöyle bir etkisi var. Öğretmen böyle değerlere sahip birisi ise zaman zaman ıı bir başkasının sözünün kesilmesinin doğru olmadığını, ıı söz gümüşse sükut altındır kelimesini biliyorsa, arada anlatıyorsa, çocuk bu kavramlarla öğrendiği zaman sınıftaki uyuma daha rahat alışır. Çünkü onlar da onu bir ıı mesela demokratik haklarını kullanmak vardır kuralların içinde. E bu sefer arkadaşının sözünü kesmez ve ıı boru daralmaz, boru çok geniş olur ve içinden bilgi akışı çok güzel gider. Yani az zamanda hep beraber çok şeyi öğrenmiş olurlar ve akşam hepsi de doyumuna ulaşmış olur. Çünkü hep beraber konuşunca kimse bir şey anlamıyacak, herkes hırçınlaşacak ama bu davranışı alan öğrenciler olsa ıı zaman zaman hep beraber konuşacaklar, e saygı duyacaklar ve böylece sıra da olacak. Mesela şimdi hadi yürüyün desen burdan 10 saniyede 10 kişi geçemez ama hadi sıralan desen tak tak tak tak 10 saniyede 100 kişi geçer. Öyle örnek veriyom sana.

**A:** Öğretmenlerini sınıf yönetimin tam anlamıyla gerçekleştirebiliyor mu?

**B:** Sınıf yönetimi konusunda sıkıntı var bizde. Ha ben de öğretmen olmadım, anlayamadım. Ben de kızar mıyım artık benim de sabır derecem ne kadar artık bilemem. Yani ben de arada sırada böyle ama yaşadım 18 Martta. O kadar 1000 tane öğrenci mezun ettim. Hemen hemen 6 derse giriyordum. 6 saat derse giriyorduk ya. Birer saatten 6 tane ayrı öğrenci grubunu görüyordum. 6 çarpı 4 24, 240 tane öğrenciyle her hafta muhataptım. Ama gene de yani öğretmene de vermeyelim. Öğrenciden ıı anne babanın tek çocuk yetiştirmesinden kaynaklanan sorunlar da olsun diyelim. Hep onu konuşturmuşlar ya. Tamam hadi öğretmene çok adaletsizlik yapmayalım. Ama öğretmenden de kaynaklanan büyük sorunlar var. Öğretmen çocuğu hazır bekliyor, hazır istiyor, hiç kıpırdamasın. Çok bilgili biliyorum. O bilgileri çok kısa zamanda beyninin içine versin ağzını açsın, tak tak tak doldurayım diyor. Ufacık bu senaryoyu bazen bir şey olsa A planını yapıyoruz biz sadece, B,C,D,E planlarımız yok. Ufacık biri bozsa bile hayatı kararmıştır, dünya bozulmuştur, okul göçmüştür ıı ve çocuğun üzerine yüklenilmiştir. Ya aa öyle mi hemen ordan ya çocuk böyle bir şeyi sorarsa ne yaparım, hazır şurda hazır, onu da alacak, orada kullanacak. Yani ıı onun için biraz disiplinli, öğretmenler ve sorunları bir başkasının üzerinde görmeyi biraz şey olacak ama...

**A:** Bu boyutların hangisinin önemli olduğunu düşünüyorsunuz? Üstünde konuştuğumuz entegrasyon, değer sistemi dedik, uyum dedik, sınıf yönetiminin amaç boyutu dedik. Hangisi önemlidir sizce?

**B:** Valla inanır mısın bilgi, milgi, tecrübe onu bunu bilmem. Bence her şeyin başlangıcı, sihirli dili, sihirli kelimesi tatlı dil. Sizdeki karşılığı iletişim. O olmadan nasıl söyliyim kapının kilidi gibi. Tamam içerde yapıcız bi şeyler daha ama e şimdi sen başlarken zaten haşlarsan milleti, onları hazırbulunuşluk düzeylerini yükseltmezsen konuya, onların böyle gözlerinin önüne tutup ta konuyu buraya getirmezsene e takır takır takır takır takır bilgi



vermişsin neye yarar? Önce iletişim, ha ondan sonra o saat madem iyi olanlar iletişimi olur da ııı verebilme becerisi, yönetebilme becerisi, kelimeleri iyi seçebilme becerisi, Türkçeyi kullanma becerisi onlar onun ikinci artıları. O da güzel, adam iletişimi vardır, o zaman ikinci kategorilere bakacaksın. Dersi nasıl veriyor, hangi örneklerle veriyor, seviyeye inebiliyor mu, soyut basamak somut basamak. Şimdi biz ilkokul öğretmenleri biraz hep ben araya giriyorum. Ya ben hep diyorum ki böyle örnek vermeye alışmışız. Neden? Anlatıyor, çocuk anlamıyor. Napıyoruz biz onu indiriyoruz. İşte şu bu uğultuyu biliyo musun, uğultuyu görüyo. Elle tutulabilir bir şey ya bu. Onun üzerinde örnekler veriyoruz. Onun için eskiden Osmanlı'da 2 kişinin 2 öğretmenin ancak 1 şahitliği olurmuş. Çocuklaşmışız biz daha sonradan. Öyle ya yani her gün çocuklarla muattap ola ola ııı hani önce iletişim, bilgiyi, teknolojiyi kullanma. Tabi ııı tatlı sert olma hani disiplin de olacak. Tamamen baba müdürlük, baba öğretmenlik de iyi değil. O işte o ince bi nokta. Bazı kelimelerle ifade edemiyoruz onu. O da olacak arada sırada girmeler çıkmalar ve ııı şey örneklemeler iyi olacak, görsel çevre.

**A:** Bu boyutlardan düşünürseniz sadece?

**B:** Hı amacı gerçekleştirme, uyum, entegrasyon, değer sisteminin korunması, yaşatılması.

**A:** Bunların hangisi önemlidir?

**B:** Valla şimdi nasıl söyleyelim, çok güzel bir bana bir akşam yemeği hazırlamışsınız. Şu dördü benim akşam yemeğim. Çorba ana yemek entegrasyon, mesela yanında bi içecek uyum ve değerlerin üstüne kurulması bir tatlı. Sen bu yemekten bazılarının yerini değiştir diyorsun.

**A:** Yani hepsi önemli?

**B:** Bence. Yani şimdi hangini yemiyeyim? Ha ölmek için her birinin, tekinin yerim tabi. hem çok tatlı yesem de ölmem. Ama ben sağlıklı ve tam kalorili beslenebilmem için bu dördü benim yemeğim. Çorbam, ana yemeğim, içeceğim uyumlu olmam lazım ve en son da tatlım.

**A:** Son olarak sınıf yönetiminin etkililiği konusunda sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı? Önerileriniz ya da eleştirileriniz.

**B:** Valla bi defa öncelikle bu şeyler yani ııı baya mutlaka bir çok kaynaktan toparlanarak yapılmış, güzel düşünülmüş benim aklımdakileri hep karşıladı. Bu yani bu öncelikle iyi. ııı bunların içinde ııı bizde anne baba ve çocuklarda sorumluluk konusunda sıkıntılarımız var. Yani sorumluluk, iş paylaşımı, iş bölümü dediğimiz gibi bir de konuşmaların davranışsal hale getirilmede sorunlarımız var. Bilmiyorum bunların birkaçı karşılıyor zaten o entegrasyon. Bu o şeyi karşılıyor. Ama bunlar aşılırsa çok daha iyi olur. Mesela örnek vereyim. Belki konuyla olabilir veya olmaz. Belki başka bir konuya sapcam. Almanya'da çok çöpcü möpcü yok biliyorsunuz. Tamam onlar orada yaramaz insanlar var, aykırılar var, bilmem neleri var. Televizyonlarda görüyoruz ama normalde bir takım çalışması halinde ha şey bak bu, bunu vereyim. 2 örnek var Almanya'yla ilgili ııı ve geliyolar böyle kendileri

yapıyolar. Şimdi burada bir tane çocuğun çöp aldığı yerden ee ya da nihayetinde sınıflara göre ya bu bi madem empatik davranmaya kadar gidiyo, bu yani bi başka öğretmen öğrenci hizmetliyi anlayamıyorlar. Empati söylüyorlar, vatan millet diyorlar ama ıı kendisinden sonra gelecek olan hizmetliyi anlamıyorlar. İkincisi pratik dedik ya. Almanya'da inanır mısınız Esat geldi Esat'ı da tanırınız bizim ıı Merkezin müdürüydü o. Esat Bey ıı Almanya'ya gitti bu öğrenci değişiminde. Dedi ki inanın ki içi yanıyo öğrencilerin, o bugün de var, kırkıyolar o kadar. Yani ıı yaparak yaşayarak atolyeleri de var. Ordan geliyo buraya. Şurda 2 çiçek, balığımı öğrencilere mi getirmiş artık orda da var. Balıkları severim hayvanları. Şimdi 2 çiçek beslemekten aciziz. Şuraya 4 tane çim ekıyoruz da depine depine bi hal kalıyoruz. Hani duyarlılık? Yani ıı burada biz de görem hadi biçsinler. Niye burada 2,3 bahçemiz yok. Eksin, ekince nasıl büyüdüğünü tespit etsin çocuk. ıı sadece insanlarla oluşcak bi toplum değiliz ki. Yani belki konularla alakalı değil ama bitkiler, hayvanlar, bak bitkilerin var, hayvanların da. Ben örnek olmak için bunları bende olmalı gibi. Yani iyi örneklemeleri yaparak yaşayarak, işte o kişi örnekleri yok bizim burda. Valla hep televizyonda bile sanal yapıyoruz, deneyler sanal oluyo.

**A:** Bunları teoride değil de uygulamada olur mesajı alıyorum ben sizden.

**B:** Hı Hı uygulamada sıkıntılar var yani.

**A:** Evet.

**B:** Teoride değil ıı ikincisi de ıı konuşma. Vatan millet Sakarya çok fazla insan ben ne dediğin önemli değil ki. Ben senin ne yaptığına bakıyorum. Gerçekten de doğru yani şimdi. Ee vatan millet Sakarya ama burdan geçerken daha işte bu masamın, daha benim hizmetli ıı darmadağınık görmemiştir, söylüyorum da yani. Şimdi mutlaka bu defter yeri ne? burasıdır. Burda çok eşya olması demek, çok çalıştığın anlamına gelmez. Bir insanın zaten bi beyni, bir defa şeye çalıştırır. Bakın ikinci insan geldi işimizi bozdu. Yani beyin napıyo? 7 tane dosya açarsın, bu sefer çalışmaz, Word dosyaları açarsın 7 tane. Hani örnek olarak. E şimdi burda 10 tane şey olduğu zaman bu senin çok çalıştığın anlamına gelmez. Yani şimdi ben önce hizmetlime diyebilmeliyim ki yerde çöp, ha normal toz olabilir, onu almam ama onlar ben empatik davrandığımı, burayı en rahat şekilde bırakmalıyım. Ha öğretmen arada sırada geç kalınca ben de geç kalıyosam; her defasında öğrenci canı gibi öğretmenin canını yakmamalıyım. Hemen direk yine niye geç kaldın diye. Hani 2 düşük şeyler tanıyabilmeliyim. Bu öğrencinin öğretmenle, öğretmenin öğrenciyle, belirli öğrenciye hepimizde olması gereken kuraldır. Söylediklerimizle yaptıklarımız bir değil. İkincisi de işte örnekleme dedim ya yani bunu ıı teoriyle güdüyoruz, pratiğe dökemiyoruz. 2 tane önemli sorun var okullarda.

**A:** Çok teşekkür ediyorum hocam.

