

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri

Yrd.Doç.Dr. Zühal ÇUBUKÇU*
Araş.Gör. Pınar GİRMEN**

Özet: Sınıf yönetimi, genel olarak, belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanması ile ilgili etkinliklerdir. Sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi ve yönetilmesi, öğretmenlerin sorumluluğu olarak kabul edilmektedir. Eğitim amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için sınıf yönetiminin en etkili ögesi öğretmendir. Bu nedenle öğretmenin sınıf yönetimi kapsamında yer alan konulardaki etkinlik düzeyi arttıkça, öğrencilerin eğitsel çabalarını yönetebilme ve onlara liderlik edebilmesinin kolaylaşacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin kendi sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak, sınıf yönetiminin çalışma alanını şu boyutlar oluşturmaktadır: Alan hâkimiyeti, amaçlı davranış, sınıf içi liderlik, planlama, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi, zaman yönetimi ve değerlendirme. Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ilinde görev yapan 305 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre; öğretmenler, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin en çok “alan hâkimiyeti” en az “planlama” boyutunda yeterli olduklarını düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, sınıf yönetimi becerileri, sınıf yönetimi boyutları

Giriş

Günümüzde toplumlar, bireylere, belli konularda üst düzey bilgi sahibi olmaları ve bununla birlikte sahip olduğu bilgileri gereksinim duyulduğunda eyleme dönüştürebilen/dönüştürebilecek, bu bilgileri kullanarak yeni bilgiler üreterek karşılaştığı durumlara uyum sağlayabilecek nitelikleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Yaşanmakta olan çağ bilgi çağı ve bu çağın toplumları da

* Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü / ESKİŞEHİR
zclubukcu@ogu.edu.tr

** Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü / ESKİŞEHİR
pgirmen@ogu.edu.tr

bilgi toplumları olarak adlandırılmaktadır. Bilgi toplumuna ilişkin görüşler şu şekilde ifade edilebilir (Gündüz, 2004):

1. Entelektüel sermaye olarak nitelenen iyi yetişmiş insan gücü, parasal ve fiziksel sermayeye oranla daha kıymetli olacak.
2. İş ya da mesleklere girişte gereken eğitim düzeyi giderek yükselecek.
3. Bilginin çok hızlı üretilmesi, yayılması ve kullanılması kimi meslekleri ortadan kaldıracak, yeni meslekler yaratabilecek ya da mesleklerin niteliğini değiştirebilecektir. Buna bağlı olarak da bireylerin istihdam piyasası, meslek ve iş yapılarındaki değişime uyum sağlayacak biçimde yetiştirilmeleri önem kazanmaktadır.
4. Daha nitelikli ve daha ucuz sağlık hizmeti verilecek.
5. Tempolu bir çalışma hayatı yaşanacak.
6. Yaşam boyu eğitim önem kazanacak.
7. Şeffaf ve katılımcı demokrasi, toplumlara egemen olacak.
8. Toplamların sosyal, ekonomik ve kültürel olarak bütünleşmeleri ve buna bağlı olarak küreselleşme yoğunluk kazanacaktır.

Bu öngörülere bağlı olarak bilgi toplumunun gereksinim duyduğu insan gücü görünüşü şu şekilde ifade edilebilir:

1. Bilgi toplumu çalışanı, üretimin her kademesinde sadece söylenileni yapan değil, inisiyatif kullanan ve etkin olarak üretime katılan bireyler olması gerekmektedir.
2. İşlerin niteliklerinin sürekli değişeceği tahmin edilmekte ve yetişkinlerin sürekli eğitimi önem kazanmaktadır.
3. İş ya da mesleklere girişte gereken eğitim düzeyi giderek yükseleceği için toplumun eğitim düzeyinin de buna paralel olarak artması gerekmektedir.
4. Teknolojik gelişmelere ve bunların yol açtığı değişime uyum sağlayabilmek için sürekli olarak kendini yenileyebilme yeteneği önem kazanmaktadır.
5. İleri teknolojilere aşinalık, özellikle de bilgisayar okur-yazarlığı önem kazanmaktadır.

Bu niteliklere uygun insanın yetiştirilmesi görevi eğitim ve dolayısıyla okullara düşmektedir. Okulların bu yeni duruma uyum sağlayabilmesi bir bütün olarak gözden geçirilmesini gerektirmektedir.

Sınıf Yönetimi Alanı

Okulun temel üretim birimi olarak davranış değiştirme işleminin gerçekleştiği özel bir çevre olan sınıf, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel açıdan farklı bilgi ve beceriye sahip bir grup öğrenciden oluşmaktadır (Celep 2002; Baloğlu

2001). Sınıf, ortak özelliklerinden dolayı bir araya getirilen öğrenci gruplarına, önceden belirlenmiş ortak davranışların kazandırılması için öğretimin yapıldığı dersliktir (Çalık 2003).

Sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi ve yönetilmesi, öğretmenlerin sorumluluğu olarak kabul edilmektedir. Sınıflardaki süreçlerin ve programın yöneticisi olarak kabul edilen öğretmenlerden, öğretim hedeflerini gerçekleştirebilmek amacıyla bu ortamda bulunan her türlü madde ve insan kaynağını etkili bir şekilde yönlendirilebilmesi ve yönetilebilmesi beklenmektedir (Balcı 1993; Aydın 1998). Beklentilere dayalı olarak gündeme gelen öğretmenin yönetsel rolleri, sınıf yönetimi alanının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Baloğlu 2001).

Sınıf yönetimi, genel olarak, belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanması ile ilgili etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir (Erdoğan 2001).

Brophy (1988)'e göre, sınıf yönetimi, öğretmenlerin sadece, sınıf ortamında öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında bunları en aza indirmeye çalışmaları, bunun için öğrencileri işbirliği halinde çalışmalara yönlendirmeleri, olumsuz davranışlara etkili bir biçimde müdahale etmeleri şeklinde değil de, aynı zamanda öğrenme-öğretme sürecinde tüm akademik yeteneklere yer verilmesi öğrencilerin etkinliklere maksimum düzeyde katılmalarını sağlayacak şekilde etkinliklerin düzenlenmesidir. Brophy'nin tanımına göre, sınıf yönetimi beş beceriyi kapsamaktadır:

1. Sınıf yönetimi, pozitif öğretmen-öğrenci ilişkisi ve akran ilişkilerini oluşturmaya dayalı olmalıdır.
2. Sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini dikkate almalıdır.
3. Etkili bir sınıf yönetimi, grup olarak sınıfın ve bireysel olarak öğrencilerin akademik gereksinimlerine yanıt vererek, üst düzeyde öğrenmeyi kolaylaştıracak öğretim yöntemlerini kullanmayı gerektirir.
4. Sınıf yönetimi, davranış kurallarını oluşturma ve geliştirmede öğrenciyi katmayı, ayrıca, organizasyon ve grup yönetimi ile ilgili teknikleri kullanmayı gerektirir.
5. Sınıf yönetimi, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını düzeltme ve değerlendirme (gözden geçirme) kapsamında öğrenciye rehberlik etmeyi gerektirir (Jones and Jones 2004).

Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının orkestrasıdır. Öğretimi planlama, strateji-yöntem-teknik ve organize etme, çevreyi düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme, potansiyel ortaya çıkabilecek problemleri fark etmedir (Lemlech 1979).

Öğretim süreci ile ilişkilendirilerek tanımlanacak olursa, sınıf yönetimi “Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması ve öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanması”dır (Başar 2004).

Sınıf yönetiminin çalışma alanını şu boyutlar oluşturmaktadır (Başar 2004):

Sınıfın fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler; Plan-program etkinlikleri; İlişki düzenlemelerine yönelik etkinlikler; Davranış düzenine ilişkin etkinlikler; Süre kullanımına ilişkin etkinlikler.

Sınıf yönetimi ile sınıfta öğrenci motivasyonunu artıracak düzenli ve güvenli bir ortam oluşturmak ve öğrencilerde sorumluluk bilincini geliştirerek kendi davranışlarını düzenleyebilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır.

Karmaşık bir süreç olan eğitim-öğretim sürecinin gerçekleştiği sınıfın yönetimi şu etmenlerden etkilenmektedir (Ağaoğlu 2003; Celep 2002): Öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri; okulun yönetsel yapısı; öğretmenlerin sahip olduğu kişisel özgeçmiş; öğretmenlerin okul amaçlarına ilişkin inançları; okulca benimsenen kurallar ve öğrencilerin bu kurallara uyma düzeyleri; öğretmenlerin sınıf yönetimi alanındaki hizmet öncesi eğitimleri. Belirtilen etmenler göz önünde bulundurulduğunda, eğitim amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için sınıf yönetiminin en etkili ögesi sınıf yönetimi öğretmen olduğu öne sürülebilir. Bu nedenle öğretmenin sınıf yönetimi kapsamında yer alan konulardaki yetkinlik düzeyi arttıkça, öğrencilerin eğitsel çabalarını yönetebilme ve onlara liderlik edebilmesinin kolaylaşacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma kapsamında, sınıf yönetiminin çalışma alanını şu boyutlar oluşturmaktadır:

Alan hâkimiyeti: Bu boyutta, öğretmenin konu alan bilgisine sahip olması ve bu sahip olduğu alan bilgisini, öğrencinin düzeyine inerek öğrenmesini sağlayacak etkinlikler düzenlenmesi ve ayrıca konu alan bilgisi ile öğretim bilgisini destekleyecek genel kültür bilgisine sahip olması yer alır.

Amaçlı davranış: Bu boyut, öğretmenin ders amaçlarının farkında olması, dersin amaçlarının eğitim amaçlarının bir parçası ve önkoşulu olarak görebilmesini ve dersini, dersin amaçlarına uygun olarak sürdürebilmesini, öğrencileri dersin amaçlarının gerçekleşmesine yöneltebilmesini, sınıfın ulaşabileceği öğretim hedeflerini gerçekçi olarak görebilmesini kapsar.

Sınıf içi liderlik: Sınıf liderliği bu boyutta öne çıkan bir kavramdır. Sınıfta olumlu iklimin oluşturulması, eğitim ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sorunların ortaya çıkmadan önlenmesi ya da ortaya çıkmışsa uygun biçimde çözülmesi bu kapsam içinde düşünülebilir. Öğretmenlerin lider özelliği gösteren davranışları içerisinde, öğrenme-öğretme sürecinde

demokratik davranabilme, öğrencilerin grup veya bireysel olarak karar alabilmelerine fırsat ve olanak sağlayabilme, öğretim sürecinde öğrenci veya öğrenci gruplarıyla ortak kararlar alabilme, öğrencileri bir grubun üyesi olarak çalışmaya sevk edebilme, sınıfta öğrencilerin kendilerini yönetebilecekleri bir sosyal yapı oluşturmalarını sağlayabilme, öğrencilerin güvenini kazanabilme, eğitim ve öğretimde değişik durumların gerektirdiği danışman rehber, arkadaş vb. farklı rolleri uygulayabilmeyi kapsar.

Planlama: Öğretim insanoğlu etkinliklerinin en karmaşık olanıdır. Olumlu öğrenme ortamının oluşturulmasında, planlamanın önemi büyüktür. İyi bir planlama yapılmazsa gerçekleştirilecek etkinliklerin birbirleriyle bağları azalacak ve amaçlardan uzaklaşılacaktır. Yürütülen programın amaçları etkinlik seçiminde önemli bir işleve sahiptir. Programdaki amaçlara ulaşmada hangi kavram ve becerilerin kazanılması gerektiği, bu konuda hangi etkinliklerin öğrencilere yardımcı olacağı belirlenmelidir. Başka bir anlatımla, planlama sayesinde öğretmen yol haritaları oluşturmuş olacaktır. İstenilen öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenciyi merkeze alan bir öğretim anlayışıyla yola çıkmak gerekmektedir (Emer, Evertson ve Worsham 2003).

Sınıfta iletişim: Öğretmen ve öğrenci okulda öğretim sürecinin iki önemli ögesidir. Öğretmenin sınıfta olumlu bir hava yaratması ve öğrenciler ile iyi bir iletişim kurması, öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmasına katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda iyi bir öğrenci-öğretmen etkileşimi öğrencilerin istenmeyen davranışlarını azaltmaktadır. Öğrenciler, daha çok sıcak ve arkadaşça yaklaşım sergileyen öğretmenleri benimsemektedirler. Başka bir deyişle, güçlü öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrencilerin okula ilişkin sorumluluk almalarını kolaylaştırmakta ve onların akademik başarısını artırmaktadır (Jones ve Jones 2004).

Öğretmenin öğrencilerle açık ve etkili bir iletişim kurmak için üç beceriye gereksinimi bulunmaktadır:

- 1. Otoritesiz yapı:** Problemi açık bir biçimde ortaya koyması, açık bir beden dili kullanması, problemin çözümüne ilişkin uygun davranışı açıklamasını kapsamaktadır.
- 2. Empatik sorumluluk:** Öğrencilere onların bakış açılarıyla olaylara bakabildiğini göstermeyi kapsamaktadır.
- 3. Problem çözücülük:** Problem çözme süreci çatışmayı yok etmeyi kapsamaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasında gelişen çatışmalar rollerin, gereksinimlerin, ilgilerin, bireysel amaçların farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Çatışmayı ortadan kaldırmaya yönelik problem çözme sürecinde öğretmen şu adımları izleyebilir; problemi tanımlama, farklı çözümleri tartışma ve çözümlerden birini uygulamaya koyma (Emer, Evertson, Worsham 2003).

Sınıfta davranış yönetimi: Öğrencilerin istenmeyen davranışları, olduğu koşullara, şiddetine, algılayan kişiye göre farklılık göstermesine karşın, genellikle sınıfta öğrenme- öğretme sürecini aksatan ya da engelleyen davranışlar olarak düşünülmektedir. William Glasser tarafından, istenmeyen davranışın yönetimine ilişkin geliştirilen stratejiler yedi adımdan oluşmaktadır:

1. Öğrenci ilgilerini dikkate almak: Öğretmenin, öğrencilerin ilgilerini önem-sediğini bu ilgiler doğrultuda etkinlik yapmaya çalıştığını öğrencilerine göstermesi ve bu doğrultuda onların güvenlerini kazanması.
2. Davranışa odaklanma: İstenmeyen bir davranış ortaya çıktığında öğretmenin öğrenciyle davranışına ilişkin görüşme yapıp, davranışın nedenini öğrenmesi.
3. Öğrencinin davranışının sorumluluğunu taşımasını sağlamak: Öğretmenin, öğrencilerin davranışlarının sorumluluğunu üstlenmelerini sağlaması ve bu konuda özür kabul etmemesi.
4. Öğrencinin davranışı değerlendirmesini sağlamak: Öğretmen, öğrencisine davranışlarını değerlendirmede yardımcı olmak için şu sorulardan yararlanabilir. “Bu davranış sana yardımcı oldu mu?/Bu davranış seni incitti mi?”, “Bu davranış başkalarına yardımcı oldu mu?/ Bu davranış başkalarını incitti mi?”
5. Plan geliştirme: Öğretmenin, öğrencisiyle birlikte öğrencisi için gerekli olan yeni davranışları planlaması, planlanan bu davranışların yazılması, öğretmen ve öğrenci arasında oluşturulan bir sözleşmeye dönüştürülmesi.
6. Öğrencinin hazırlanan sözleşmeye ilerleyen zamanlarda da uyması: Öğretmenin sözleşmeden sonra öğrenciye davranışları ile ilgili dönütler vermesi.
7. Planın takip edilmesi: Eğer hazırlanan plan istenilen düzeyde çalışmazsa, öğretmen öğrencisiyle birlikte planı tekrar ele almalıdır (Emmer, Evertson, Worsham 2003).

Etkinlik yönetimi: Öğretmenin etkinlikleri etkili bir biçimde yönetebilmesi için, hazırladığı günlük planların etkinlik organizasyonuna odaklanması gerekmektedir. Öğretim programının amaçlarına ulaşmadaki en önemli noktalardan bir tanesi etkinlik seçimidir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve dersin içeriği etkinlik seçiminde önemli değişkenlerdendir. Öğrencilerin ilgileri ve gereksinimlerindeki farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda “tek ve uzun” bir etkinlik yerine “kısa iki-üç etkinlik” çok daha etkili görünmektedir (Emmer, Evertson ve Worsham 2003).

Zaman yönetimi: Sınıfta ders süresinin verimli biçimde işlenmesi, öğretmenin en önemli mesleki ve yeterli göstergesidir. Derste zaman kullanımının verimli olabilmesi öğrencilerin önceden planlandığı gibi dersane ve laboratuvarlarda etkin olmaları, ders süresinin iyi değerlendirilmesi konusunda yön-

lendirilmeleri gerekir. Öğretmen ders içinde zamanı iyi planlamalı, başlanan işi mutlaka bitirmeli ve buradan yola çıkarak hayatta da hiçbir işin yarım bırakılmaması gerektiğini vurgulamalıdır (Livatyalı 2004).

Değerlendirme: Çağdaş eğitim anlayışı değerlendirmeyi, öğrencinin bilgisi ile beraber, sınıf içi ve dışı etkinliklerini, derse devam durumunu, ilgisini, ödev yapmasını, genel ve özel yeteneklerini göz önüne almayı böylece öğrencinin tüm gelişimi hakkında genel bir yargıya varmayı vurgular. Başka bir anlatımla, sonuçtan çok sürecin değerlendirilmesi önemlidir. Aynı zamanda, öğrenen bireylerin kendi öğrenme sorumluluklarını taşımaları açısından bireysel değerlendirme formları, öğrenci gelişim ve gözlem formları, öğrenci günlükleri geleneksel anlamdaki değerlendirme araçlarının yerini almaktadır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin çalışmalarına alan yazında sıklıkla rastlanmaktadır. Bu çalışmaların içerikleri incelendiğinde bir ya da birkaç boyutun araştırma kapsamına alındığı görülmektedir. Kazu (2002), ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf kurallarına ilişkin görüşleri ve uygulamalarını ortaya koyarak bu konuda ne kadar yeterli olduklarını ortaya koymuştur. Ataman (2003), sınıf ortamında karşılaşılan davranış problemlerinin betimlemesini yaparak, bu problemlerin sınıftaki öğretimi etkilememesi için öğretmenin dikkat etmesi gereken özellikleri açıklamış ve pekiştirme tarifleri üzerinde durarak sınıf öğretmenlerine somut öneriler getirmiştir.

Okutan (2001), öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve davranışlarının belirlemeyi amaçlayan çalışmasında; öğretmenlerin tutum ve davranışları genelde demokratikleşmeye uygun bir değişim göstermekle birlikte, bazı geleneksel davranışlar gösterdiklerini ifade etmiştir. Aydın ve Akbaba (2001), öğretmenlerin disiplin sağlama yaklaşımlarını belirlemeyi ve bu yaklaşımlarla örnek disiplin yaklaşımlarını karşılaştırmayı amaçlayan araştırmalarına göre; öğretmenlerin alan yazında yer alan belirli bir disiplin sağlama yaklaşımlarını kullanmadıkları, sınıfta disiplini sağlarken deneyimlerinden yararlandıklarını ortaya koymuşlardır.

Sınıf yönetimi bütün boyutları işe koşulduğunda anlamlı bir bütün oluşturmaktadır. Bu araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin boyutlara ne derecede sahip oldukları araştırılmıştır. Bu araştırma, öğretmenlerin hizmet öncesi ve sonrasında yetiştirilmesi bağlamında önemli görülebilir.

Bu araştırmanın amacı, Eskişehir İli Milli Eğitim müdürlüğünde görev yapan öğretmenlerin kendi sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin ölçeğin ‘Alan Hâkimiyeti’, ‘Amaçlı Davranış’, ‘Sınıf içi Liderlik’, ‘Planlama’, ‘Sınıfta İletişim’, ‘Sınıfta Davranış Yönetimi’, ‘Etkinlik Yönetimi’, ‘Zaman Yönetimi’ ve ‘Değerlendirme’ alt boyutlarına ilişkin görüşleri farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri
 - a. Cinsiyet,
 - b. Öğretim kademesindeki görevleri,
 - c. Meslekteki hizmet süreleri,değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının hazırlanması ve uygulanması, veri toplama aracı yoluyla elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Bu araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini, Sınıf Yönetimi Becerileri konusunda kendilerini değerlendirebilmelerine olanak sağlayacak şekilde hazırlanmış olan ölçme aracının “Sınıf Yönetimi Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” uygulanması sonucu elde edilen bilgilere dayalı olarak saptamaya çalıştığından tarama niteliğinde bir çalışmadır.

Araştırma, Eskişehir İli Milli Eğitim müdürlüğü, İlköğretim okullarında görev yapan toplam 305 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubuna ilişkin bilgilere tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler
Personal Characteristic of Sample Group

Değişkenler	N	%
Cinsiyet		
Kadın	169	55.4
Erkek	136	44.6
Görev		
Sınıf öğretmenliği	145	47.5
Branş öğretmeni	160	52.5
Hizmet Süresi		
0-5 yıl	141	46.2
6-10 yıl	93	30.5
11-20 yıl	26	8.5
21-25 yıl	20	6.6
26 ve üstü yıl	2	8.2

Araştırmada veriler, Baloğlu (1998), tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri” ölçeği temel alınarak Ağaoğlu (2004), tarafından düzenlenen “Sınıf Yönetimi Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. İki bölümden oluşan veri toplama aracının kişisel bilgilerle ilgili birinci bölümünde, araştırmaya katılan bireylerin cinsiyetlerini, görevlerini ve öğretmenlik mesleğindeki hizmet sürelerini belirlemeye yönelik üç madde yer almaktadır. “Sınıf Yönetimi Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” başlıklı ikinci bölümde ise 9 alt başlıkta toplam 64 maddeye yer verilmiştir. İlgili alan yazına dayalı olarak yapılan sınıflama sonucu alt başlıklar şu şekilde belirlenmiştir: “Alan Hâkimiyeti” (3 madde), “Amaçlı Davranış” (4 madde), “Sınıf İçi Liderlik” (7 madde), “Planlama” (5 madde), “Sınıfta İletişim” (10 madde), “Sınıfta Davranış Yönetimi” (11 madde), “Etkinlik Yönetimi” (15 madde), “Zaman Yönetimi” (3 madde) ve “Değerlendirme” (6 madde). İkinci bölümde yer alan maddeler “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” olmak üzere 4’lü likert’e göre ve olumludan olumsuz doğru 4, 3, 2 ve 1 olarak puan verilerek derecelendirilmiştir. Orta seçenekte yığılmaları önlemek amacıyla “Kararsızım” seçeneğine yer verilmemiştir (Bülbül 1996). Veri toplama aracının ikinci bölümünde yer alan maddelerin iç tutarlılık katsayısı .9742 olarak hesaplanmış ve ölçek için elde edilen Cronbach Alpha değerine göre, ölçek yeterli olarak kabul edilmiştir (Cronbach, 1990).

Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, vb. betimsel istatistik tekniklerinin yanı sıra ikili küme karşılaştırmalarında para metrik istatistik tekniklerinden Varyansları Eşit Bağımsız Gruplar için t-testi, ikiden fazla küme karşılaştırmalarında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniklerinden yararlanılmıştır. Varyans analizi sonucunda, “F testi” istatistiğinin anlamlı olduğu durumlarda, “Tukey HSD” testi uygulanarak farklılığın kaynağı araştırılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlerinin tümünde, anlam düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde veri toplama aracı yoluyla toplanan verilerin çözümü sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın amacıyla ilgili sorular bağlamında üç ana başlık altında yer almaktadır.

1. Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine ilişkin görüşleri hakkında ortalama bir fikir edinebilmek amacıyla, görüşlere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları alma yoluna gidilmiştir. Bulgular tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları
Classroom Management Skills According To Teachers's Opinions

Alt Boyutlar	N	Ortalama	Standard Sapma	Standart Hata
Alan Hâkimiyeti	305	3.55	.4571	.026
Amaçlı davranış	305	3.34	.4688	.026
Sınıfçı liderlik	305	3.41	.4403	.025
Planlama	305	3.22	.4808	.027
Sınıfta iletişim	305	3.37	.4207	.024
Davranış Yönetimi	305	3.31	.4936	.028
Etkinlik Yönetimi	305	3.24	.5525	.031
Zaman Yönetimi	305	3.27	.6203	.033
Değerlendirme	305	3.30	.5779	.026

Bu bulgu incelendiğinde, araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri açısından farklılıklar sergiledikleri görülmektedir. Tablo 2’de Sınıf Yönetimi Becerilerinin alt boyutları kapsamında, ortalama değerler dikkate alındığında, en yüksek ortalamaya sahip olan boyutun 3.55’lik ortalamaya “Alan Hâkimiyeti” olduğu görülmektedir. Alan Hâkimiyeti boyutunu 3,41’lik ortalama ile “Sınıf İçi Liderlik” boyutu izlemektedir. “Sınıfta İletişim” 3.37 , “Amaçlı Davranış” 3.34, “Sınıfta Davranış Yönetimi” 3.31, “Değerlendirme” 3.30 ortalamaya sahip boyutlardır. Zamanın etkili kullanımına ilişkin boyut olan “Zaman Yönetimi” boyutu 3.27’lik ortalamaya sahiptir. “Etkinlik Yönetimi”nin ortalaması ise 3.27’dir. En düşük ortalamaya sahip olan Sınıf Yönetimi Becerisi ise “Planlama”dır. “Planlama” becerisinin aritmetik ortalaması da 3.22 olarak görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretmenlerin en çok kendilerini “Alan Hakimiyeti” ve “Sınıf içi Liderlik” becerilerinde güçlü gördükleri söylenebilir.

2. Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Dağılımları Arasındaki Farklılık

Araştırmada yanıtı aranan ikinci soru, öğretmenlerin, ölçeğin ‘Alan Hakimiyeti’, ‘Amaçlı Davranış’, ‘Sınıf İçi Liderlik’, ‘Planlama’, ‘Sınıfta İletişim’, ‘Sınıfta Davranış Yönetimi’, ‘Etkinlik Yönetimi’, ‘Zaman Yönetimi’ ve ‘Değerlendirme’ alt boyutlarına ilişkin görüşleri farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri alt boyutlarına ilişkin puanları arasında fark olup olmadığını saptamak üzere varyans analizi yapılması yoluna gidilmiştir. Sınıf Yönetimi Becerilerine ilişkin varyans analizi sonuçları tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3. Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Varyans Analizi
Analysis of Classroom Management's Dimensions

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	24.362	8	3.045	11.93	.000
Gruplar içi	698.801	2736	.255		
Toplam	723.163	2744			

Tablo 3’de görülebileceği gibi, araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri alt boyutlarına ilişkin puanlarına uygulanan varyans analizi sonucunda $F=11.93$ değeri ($p<0.05$) bulunmuştur. Buna göre Sınıf Yönetimi Becerileri alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Bu sonuç karşısında, Sınıf Yönetimi Becerileri puanları arasındaki anlamlı farklılığın hangi alt boyut ortalamaları arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD Testi’ne başvurulmuştur. Test sonuçları tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4. Sınıf Yönetimi Alt Boyutları Arası Karşılaştırmalara İlişkin Sonuçlar
Comparison of Classroom Management's Dimensions

(I) GRUP	(J) GRUP	Ortalama Farklılık	Standart Hata	p
Alan Hakimiyeti	Amaçlı Davranış	.2105	.040	.000
	Sınıfçı Liderlik	.1427	.040	.015
	Planlama	.3260	.040	.000
	Sınıfta İletişim	.1803	.040	.000
	Davranış Yön.	.2368	.040	.000
	Etkinlik Yön.	.3097	.040	.000
	Zaman Yön.	.2798	.040	.000
	Değerlendirme	.2501	.040	.000
Sınıf içi liderlik	Planlama	.1833	.040	.000
	Etkinlik Yön.	.1670	.040	.002
	Zaman Yön.	.1372	.040	.023
Planlama	Sınıfta İletişim	.1457	.040	.011
Sınıfta iletişim	Etkinlik Yön.	.1293	.040	.042

$\alpha.05$

Sınıf Yönetimi Becerileri ortalamaları arasındaki anlamlı farklılıklara baktığımızda, “Alan Hakimiyeti” alt boyutu ile “Amaçlı Davranış”, “Sınıf içi Liderlik”, “Planlama”, “Sınıfta İletişim”, “Sınıfta Davranış Yönetimi”, “Etkinlik Yönetimi”, “Zaman Yönetimi”, “Değerlendirme” ($p<0.05$) alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Burada, öğretmenlerin “Alan Hakimiyeti” alt boyutu becerilerinin daha yüksek olduğunu düşündükleri göz ardı edilmemelidir.

Öğretmenlerin alan hâkimiyetlerinin yüksek olması durumunda, konu alan bilgisine ve onu destekleyecek genel kültür bilgisine sahip oldukları söylenebilir. Bu durum, öğretmenin sahip olduğu alan bilgisini, öğrencinin düzeyine inerek öğrenmesini sağlayacak etkinlikler düzenlemesinde, zamanı iyi kullanmasında, öğrencinin derse katılımını sağlamasında etkili olacaktır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde konu alan bilgisini üst düzey davranışlarda kazanmaları oldukça önemlidir.

Tablo 4'deki bulgular incelendiğinde, "Sınıf İçi Liderlik" alt boyutu ile "Planlama", "Etkinlik Yönetimi", "Zaman Yönetimi" ($p<0.05$) alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Burada da yine, öğretmenlerin "Sınıf İçi Liderlik" alt boyutu becerilerinin daha yüksek olduğunu düşündükleri dikkate alınabilir. Öğretmenlerin lider özelliği gösteren davranışları, öğrenme-öğretme sürecinde (öğretmen-öğrenci) karşılıklı kararlılık, sorumluluk, güven ortamını sağlayacağı düşünülebilir

Bunlara ilaveten, Sınıf Yönetimi alt boyutları arası karşılaştırmalara ilişkin bulgular da, "Planlama" alt boyutu ile "Sınıfta İletişim" ($p<0.05$) alt boyutu arasında, "Sınıfta İletişim" alt boyutu ile Etkinlik Yönetimi ($p<0.05$) alt boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Öğrenme öğretme ortamının oluşturulmasında, planlamanın önemi büyüktür. Planlama, öğretmene yol gösterici olacaktır. İstenilen öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenciyi merkeze alan bir öğretim anlayışıyla yola çıkmak gerekmektedir. Davranışların ve öğrenmenin iyi yönetildiği sınıfta, öğrenciler öğretim amaçlarını gerçekleştirirler. Öğretmenin sınıfta olumlu bir hava yaratması, öğrenciler ile iyi bir iletişim kurması, öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmasına katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda iyi bir öğrenci-öğretmen etkileşimi öğrencilerin istenmeyen davranışlarını azaltmaktadır. Bu tablo, bize göstermektedir ki, öğretmenlerin sınıf yönetimi çerçevesinde, "Planlama", "Alan hakimiyeti", "Sınıf içi liderlik", "sınıfta iletişim" alt boyutlarındaki farklılık oluşturan davranışları öğrenme öğretme sürecine olumlu yönde etki yapmaktadır.

3. Öğretmenlerin Farklı Değişkenlere Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Bu çalışma kapsamında, cinsiyet, öğretmenlerin öğretim kademesindeki görevleri (brans), ve meslekteki hizmet süreleri bir değişken olarak alınmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Sınıf Yönetimi Becerileri açısından dağılımına ilişkin bulgular tablo 5'de gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Açısından Dağılımı

Diffusion of Classroom Management Skills According to Teachers' Gender

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Ort.	S. Sapma	S.Hata	t	p
Alan Hakimiyeti	Kadın	169	3.55	.449	.034	.144	.359
	Erkek	136	3.54	.467	.040		
Amaçlı Davranış	Kadın	169	3.33	.455	.035	.344	.927
	Erkek	136	3.35	.486	.041		
Sınıf İçi Liderlik	Kadın	169	3.42	.404	.031	.856	.345
	Erkek	136	3.38	.481	.041		
Planlama	Kadın	169	3.25	.414	.031	.931	.008
	Erkek	136	3.19	.552	.047		
Sınıfta İletişim	Kadın	169	3.40	.403	.031	.1.703	.820
	Erkek	136	3.32	.438	.037		
Davranış Yönetimi	Kadın	169	3.35	.466	.035	1.687	.392
	Erkek	136	3.26	.522	.044		
Etkinlik Yönetimi	Kadın	169	3.31	.455	.035	2.365	.111
	Erkek	136	3.16	.645	.055		
Zaman Yönetimi	Kadın	169	3.34	.518	.039	2.214	.137
	Erkek	136	3.18	.719	.061		
Değerlendirme	Kadın	169	3.37	.484	.037	2.531	.271
	Erkek	136	3.21	.666	.057		

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, sınıf yönetimi becerileri incelendiğinde, “Planlama” boyutu dışındaki boyutlarda anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu da kadın ve erkek öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri açısından farklılık göstermedikleri sonucuna götürebilir. Bulgulara göre “Planlama” boyutunda farklılık vardır. Olumlu öğrenme ortamının oluşturulmasında, planlamanın önemi büyüktür. İyi bir planlama yapılmazsa gerçekleştirilecek etkinliklerin birbirleriyle bağları azalacak ve amaçlardan uzaklaşılacaktır. Yürütülen programın amaçları etkinlik seçiminde önemli bir işlev sahiptir. Programdaki amaçlara ulaşmada hangi kavram ve becerilerin kazanılması gerektiği, bu konuda hangi etkinliklerin öğrencilere yardımcı olacağı belirlenmelidir. Araştırma bulgularına göre, kadın öğretmenlerin, Sınıf yönetiminde öğretim sürecini planlamaya daha fazla dikkat ettiklerini söylenebilir. Daha sistemli bir çalışma eğilimi gösterdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim kademesindeki görevlerine (brans) göre, Sınıf Yönetimi Becerileri açısından dağılımına ilişkin bulgular tablo 6’de gösterilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Görevlerine Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Açısından Dağılımı
Diffusion of Classroom Management Skills According to Teachers' Branches

Alt Boyutlar	Görev	N	Ortalama	S. Sapma	t	p
Alan Hakimiyeti	Sınıf öğ.	102	3.52	.475	.647	.362
	Branş öğ.	203	3.56	.448		
Amaçlı Davranış	Sınıf öğ.	102	3.32	.482	.374	.756
	Branş öğ.	203	3.34	.462		
Sınıf İçi Liderlik	Sınıf öğ.	102	3.41	.484	.078	.724
	Branş öğ.	203	3.40	.417		
Planlama	Sınıf öğ.	102	3.18	.588	1.001	.004
	Branş öğ.	203	2.24	.416		
Sınıfta İletişim	Sınıf öğ.	102	3.32	.477	1.48	.043
	Branş öğ.	203	3.39	.387		
Davranış Yönetimi	Sınıf öğ.	102	3.35	.476	1.03	.499
	Branş öğ.	203	3.29	.501		
Etkinlik Yönetimi	Sınıf öğ.	102	3.25	.467	.160	.946
	Branş öğ.	203	3.23	.591		
Zaman Yönetimi	Sınıf öğ.	102	3.19	.518	1.613	.101
	Branş öğ.	203	3.31	.663		
Değerlendirme	Sınıf öğ.	102	3.27	.489	.514	.876
	Branş öğ.	203	3.31	.618		

Öğretmenlerin görevlerine göre; sınıf ve branş öğretmenleri olarak, Sınıf Yönetimi Becerileri karşılaştırıldığında “Planlama” ve “Sınıfta İletişim” boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak, Sınıf öğretmenlerinin “Planlama” boyutuna ilişkin kendilerini, Branş öğretmenlerine göre daha etkili gördükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca bu bulguya göre, “Sınıfta İletişim” becerileri açısından, Branş öğretmenlerinin kendilerini Sınıf öğretmenlerine göre daha etkin gördüklerini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine göre Sınıf Yönetimi Becerileri açısından dağılımına ilişkin bulgular tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre Sınıf Yönetimi Becerileri Açısından Dağılımı

Dispersion of Classroom Management Skills According to Teachers' Seniorities

Alt Boyutlar	Hizmet S.	N	Ortalama	S. Sapma	F	p
Alan Hakimiyeti	0-5 Yıl	127	3.58	.456	2.16	.058
	6-10 Yıl	93	3.51	.470		
	11-15 Yıl	26	3.73	.441		
	16-20 Yıl	20	3.60	.453		
	21-25 Yıl	25	3.37	.389		
	26-.... Yıl	14	3.40	.417		
Amaçlı Davranış	0-5 Yıl	127	3.28	.477	2.54	.029
	6-10 Yıl	93	3.31	.470		
	11-15 Yıl	26	3.54	.380		
	16-20 Yıl	20	3.41	.423		
	21-25 Yıl	25	3.34	.488		
	26-.... Yıl	14	3.60	.412		
Sınıf İçi Liderlik	0-5 Yıl	127	3.44	.450	2.17	.057
	6-10 Yıl	93	3.35	.451		
	11-15 Yıl	26	3.53	.335		
	16-20 Yıl	20	3.37	.369		
	21-25 Yıl	25	3.25	.486		
	26-.... Yıl	14	3.61	.442		
Planlama	0-5 Yıl	127	3.21	.481	1.18	.314
	6-10 Yıl	93	3.20	.464		
	11-15 Yıl	26	3.36	.423		
	16-20 Yıl	20	3.06	.609		
	21-25 Yıl	25	3.24	.507		
	26-.... Yıl	14	3.37	.406		
Sınıfta İletişim	0-5 Yıl	127	3.39	.418	.65	.658
	6-10 Yıl	93	3.35	.402		
	11-15 Yıl	26	3.43	.498		
	16-20 Yıl	20	3.31	.359		
	21-25 Yıl	25	3.27	.474		
	26-.... Yıl	14	3.45	.410		
Davranış Yönetimi	0-5 Yıl	127	3.37	.449	2.39	.037
	6-10 Yıl	93	3.20	.493		
	11-15 Yıl	26	3.31	.770		
	16-20 Yıl	20	3.34	.384		
	21-25 Yıl	25	3.26	.403		
	26-.... Yıl	14	3.60	.380		
Etkinlik Yönetimi	0-5 Yıl	127	3.27	.467	1.04	.392
	6-10 Yıl	93	3.13	.591		
	11-15 Yıl	26	3.28			
	16-20 Yıl	20	3.31			
	21-25 Yıl	25	3.31			
	26-.... Yıl	14	3.36			

Zaman Yönetimi	0-5 Yıl	127	3.32	.518 .663	1.62	.154
	6-10 Yıl	93	3.12			
	11-15 Yıl	26	3.39			
	16-20 Yıl	20	3.31			
	21-25 Yıl	25	3.37			
	26-.... Yıl	14	3.35			
Değerlendirme	0-5 Yıl	127	3.36	.489 .618	2.21	.053
	6-10 Yıl	93	3.14			
	11-15 Yıl	26	3.41			
	16-20 Yıl	20	3.29			
	21-25 Yıl	25	3.52			
	26-.... Yıl	14	3.48			

Öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine göre, Sınıf Yönetimi Becerileri incelendiğinde, “Planlama” ve “Amaçlı Davranış” ve “Sınıfta Davranış Yönetimi” alt boyutlarında meslekteki hizmet süresinin etkili bir faktör olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak, “Amaçlı Davranış” boyutundaki becerilere ilişkin, öğretmenlerin dersin amaçlarının farkında olmaları, önemli olan öğrencileri dersin amaçlarının gerçekleşmesine yöneltebilmeleri ve amaçların eğitim amaçlarının bir önkoşulu görmeleri açısından meslekteki hizmet süresinin etkili olduğu düşünülebilir.

Ayrıca öğretmenlerin “Sınıfta Davranış Yönetimi” açısından, öğrenci ilgilerini dikkate alması, davranışa odaklanması, öğrencinin kendi davranışının sorumluluğunu taşıması ve değerlendirebilmesini sağlaması, öğrencisiyle birlikte öğrencisi için gerekli olan yeni davranışları planlaması ve davranışları ile ilgili dönütler vermesi vb. etkinlikleri düzenleyebilmeleri açısından meslekteki hizmet süresinin önemli olduğu düşünülebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmada öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri dağılımını belirlemeye ilişkin bulgular incelendiğinde, ortalama puanlarına göre, “Alan Hâkimiyeti” (3.35) ve “Sınıf İçi Liderlik” (3.41) boyutları yüksek orandadır. Düşük oranda yer alan Sınıf Yönetimi Becerileri, “Planlama”(3.22) ve “Etkinlik Yönetimi” (3.27) boyutlarındaki becerilerdir. Öğretmenler, konu alan bilgisine sahip olma ve sınıfta olumlu iklimin oluşturulması becerilerinde kendilerini yeterli görmekte, bunun yanı sıra, etkinlikleri planlama ve yönetebilme konusundaki Sınıf Yönetimi Becerilerinde kendilerini yeterli görmemektedirler.
2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri alt boyutları dağılımı birbirinden farklıdır. Boyutlar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

3. Öğretmenlerin farklı değişkenlere göre Sınıf Yönetimi Becerilerini göstermeleri incelendiğinde, cinsiyet değişkeni, “Planlama” alt boyutunda etkili bir faktördür. Öğretim kademesindeki görevleri (brans) değişkeni, “Planlama” ve “Sınıfta İletişim” alt boyutlarında etkili bir faktördür. Meslekteki hizmet süreleri değişkeni, “Amaçlı Davranış” ve “Sınıfta Davranış Yönetimi” alt boyutlarında etkili bir faktördür.

Öneriler

Bu sonuçlara dayalı olarak, araştırmayla ilgili önerileri şu şekilde sıralamak olanaklıdır:

1. Öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimlerinde, görev yapacakları öğretim kademeleri ve öğretim alanlarına göre, özellikle, öğretim uygulamalarının saat ve kredilerinin düzenlenmesi ve öğretim uygulamalarında Sınıf Yönetimi Becerilerinin gösterilme düzeyinin değerlendirilmesi önerilebilir.
2. Öğretmenlerin kendilerini en yetersiz buldukları “Planlama” ve “Etkinlik Yönetimi” boyutlarında hizmet içi eğitim almaları sağlanmalıdır. Ayrıca, hizmet öncesi eğitimlerinde de önemle üzerinde durulması gerekli görülmektedir.
3. Öğretmenlerin, Sınıf Yönetimi Becerilerine ilişkin, bütün alt boyutlar bağlamındaki davranışları kazanmaları ve göstermelerinin sağlanması yoluna gidilmelidir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E. (2003), “Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular” *Sınıf Yönetimi*, (3.Baskı).Ankara: PegemA.
- Ataman, A. (2003), “Sınıfta İletişimde Karşılaşılan Davranış Problemleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı. 3.
- Aydın, A. (1998), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, B.; Akbaba, S. (2001). “Öğretmenlerin Sınıfta Disiplin Sağlama Yaklaşımları” X. *Eğitim Bilimleri Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi*. Cilt:III.
- Balcı, A. (1993), *Etkili Okul*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Baloğlu, N. (2001), *Etkili Sınıf Yönetimi* Ankara: Baran Ofset.
- Başar, H. (2004), *Sınıf Yönetimi* (11. Basım) Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____ (2003), “Eğitim ve Sınıf Yönetimi” *Sınıf Yönetimi* (2. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bülbül, A. S. (1996), *Türkiye’de Mesleki-Teknik ve Gelir Getirici Yetişkin Eğitim Çalışmalarını İnceleme Projesi (Son Rapor)* Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Celep, C. (2002), *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

- Cronbach, L. J. (1990), *Essentials of Psychological Testing* (3rd ed.) NewYork: Harper Row.
- Çalık, T. (2003), “Sınıf Yönetimi ve Özellikleri”. *Sınıf Yönetimi* (5.Baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (1997), *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- _____ (2001), *Sınıf Yönetimi –Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları-* İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- _____ (2002), *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: PegemA
- Evertson, C.; Emmer, E. T.; Clements, B. S.; Worsham, M. E. (1997), *Classroom Management for Secondary Teachers*. Boston (USA): Allyn and Bacon.
- Gündüz, H. B. (2004), *Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi*. *Sınıf Yönetimi* Ankara: Asil Yayıncılık.
- Jones, V.; Jones, L. (2004), *Comprehensive Classroom Management. Creating Communities of Support and Solving Problems*. (Seventh Edition). Pearson.
- Kaptan, S. (1995), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikler*. Ankara: Tekışık Yayınları.
- Karasar, N. (1998), *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (8. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. (Ed) (2002), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: PegemA
- Kaya, Z. (Ed.) (2003), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: PegemA
- Kazu, H. (2002), “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Kurallarına İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları.” *Eğitim Araştırmaları* Ekim. S.9.
- Küçükahmet, L. (Ed) (2000), *Sınıf Yönetimi* Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lemlech, J. K. (1979), *Classroom Management* The Maple Press Company.
- Livatyalı, H. (2004), “Zaman Yönetimi ve Okul” *Sınıf Yönetimi* Konya:Eğitim Kitabevi.
- Okutan, M.. (2001), “Sınıf Yönetimi” *X. Eğitim Bilimleri Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Cilt:III*.

Teachers' Opinions on Their Classroom Management Skills

Assist.Prof. Zühal ÇUBUKÇU*
Research Assist. Pınar GİRMEN*

Abstract: Classroom management involves systematically planning, organizing, applying, and evaluating certain principles, concepts, models and methods in order to attain expected educational goals. Managing and organizing the instructional environment are among the major responsibilities of a teacher. The teacher is also the most significant factor in the process of realizing educational goals. As the teacher becomes more efficient in classroom management skills, he/she also becomes a better leader and manager of students' learning efforts. The major aim of this study is to determine what teachers think about their own classroom management skills. In this study the following skills constitute classroom management: 'field mastery', 'target behaviour', 'in-class leadership', 'planning', 'in-class communication', 'inappropriate behaviour management', 'activity management', 'time management' and 'evaluation'. The research has been carried out on a sample group of 305 teachers working in Eskişehir. The study has revealed that teachers find themselves most effective in 'field mastery' and least effective in 'planning'.

Key Words: Classroom management, classroom management skills, dimensions of classroom management

*Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences / ESKİŞEHİR
zcubukcu@ogu.edu.tr

**Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education, Department of Primary Education / ESKİŞEHİR
pgirmen@ogu.edu.tr

Мнения Преподавателей О Связи С Навыками Управления В Классе

Пом.Доц.Др. Зюхаль Чубукчу*
Научный исследователь Пынар Гирмен**

Резюме: Управление в классе обычно включает такие действия как планирование, организация, внедрение и оценка действий для претворения в жизнь намеченных образовательных целей связанных с сознательным и систематическим внедрением принципов, основы, модели и техники. Учебная образовательная среда, упорядочивание и управление процессом является неотъемлемой ответственностью учителя. Преподаватель является важным элементом в управлении и претворении в жизнь задач образования. Таким образом мы пришли к выводу, что с увеличением степени влияния преподавателя в классе, возможность управления стараний учеников в образовательном процессе и стать более эффективным лидером для преподавателя станет намного легче. Целью данного исследования является определение преподавателями своих навыков в управлении классом. В связи с поставленной целью сферу деятельности в управлении классом составляют следующие вещи: владеть ситуацией в помещении, целенаправленное поведение, лидерство в классе, планирование, коммуникация в классе, управление поведением в классе, управление за эффективностью, управление временем и оценка. Рабочую группу исследования составили 305 преподавателей, работающих в Эскишехире. В результате исследования преподаватели пришли к выводу, что являются более эффективны во "владении ситуацией в помещении", менее же эффективны в "планировании".

Ключевые Слова: Управление в классе, навыки управления в классе, размеры управления классом

* Эскишехирский Университет Озмангази, Педагогический Факультет Отделение педагогических наук / ЭСКИШЕХИР
zcubukcu@ogu.edu.tr

** Эскишехирский Университет Озмангази, Педагогический Факультет Отделение начального образования / ЭСКИШЕХИР
pgirmen@ogu.edu.tr