



ISSN:1306-3111

e-Journal of New World Sciences Academy  
2011, Volume: 6, Number: 2, Article Number: 1C0397

**EDUCATION SCIENCES**

Received: November 2010  
Accepted: February 2011  
Series : 1C  
ISSN : 1308-7274  
© 2010 [www.newwsa.com](http://www.newwsa.com)

**Emine Babaoğlan  
Cemal Yıldırım**

Mehmet Akif Ersoy University  
ebabaoglan@yahoo.com.tr  
cemalyildirim07@hotmail.com  
-Turkey

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIĞI SINIF YÖNETİM MODELLERİ**

**ÖZET**

Sınıf yönetim modelleri, geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere beş başlıkta ele alınmaktadır. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim sürecinde kullandığı sınıf yönetim modelleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, tarama modelinde nitel bir çalışma olup, araştırmancın veri toplama sürecinde yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada 17'si kadın, 18'si erkek olmak üzere toplam 35 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin geleneksel modeli kullanmadıkları, çoğunluğunun tepkisel modeli kullandığı, ancak yarısının önlemsel modeli kullandığı, gelişimsel modeli ise neredeyse tamamının kullandığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin, tepkisel modele dayalı davranışları gereğinden fazla, önlemsel modele dayalı davranışları gereğinden az göstermeleri nedeniyle bütünsel modeldeki davranışları yeterince sergileyemedikleri söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Öğretmeni, Sınıf Yönetimi,  
Sınıf Yönetimi Modelleri, Sınıf, Öğretmen

**CLASSROOM MANAGEMENT MODELS USED BY CLASSROOM TEACHERS**

**ABSTRACT**

The models of classroom management can be classified as traditional, reactive, preventive, developmental and integrated ones. In this research, it is aimed to determine the models of classroom management, used by classroom teachers in the process of classroom management. The research is a qualitative one with survey model and in the process of data collection, face to face interview technique was used. In the research, study group consists of 17 female and 18 male primary teachers. Data were analysed with content analyze method. According to the findings of the research, it is understood that classroom teachers never use traditional model, the majority of them use reactive model, only half of them use preventive model, almost all of them, use developmental one. Primary teachers show behaviours of integrated model more than the need, they show preventive model behaviours less than the need, for these reasons; It can be said that the primary teachers do not show plenty of integrated model behaviour.

**Keywords:** Classroom Teacher, Classroom Management,  
Models of Classroom Management, Classroom, Teacher

## 1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Sınıf yönetimi, öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi (Erdoğan, 2003, s. 11), sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesi (Demirtaş ve Güneş, 2002, s. 141) ve sınıfın öğretim kaynakları ile öğrencilerin eş güdümlenerek harekete geçirilmesi sürecidir (Celep, 2002, s. 1). Başka bir tanıma göre ise sınıf yönetimi, eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekân, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eş güdümlenme sağlayarak, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesidir (Sarıtış, 2000, s. 48). Yönetim, sınıf açısından düşünüldüğünde, sınıftaki insan kaynakları olan öğrenciler ve madde kaynakları olan araç-gerecin sınıfın amaçları doğrultusunda harekete geçirilmesidir (Demirtaş, 2006, s. 7).

Sınıf yönetimi planlama, örgütlenme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümü olarak da tanımlanabilir (Kaya, 2002, s. 7). Burden (2010) sınıf yönetimini, öğrencilerin olumlu sosyal etkileşimini, etkili öğrenmelerini ve kendi kendilerini motive etmelerini artıran bir öğrenme ortamı oluşturmaya dönük öğretmen etkinlikleri olarak tanımlamaktadır. Aydın (2000, s. 15) ise sınıf yönetimini, etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek amacıyla yönelik etkinlikler olarak ele almaktadır. Sarıçoban'a (2005) göre sınıf yönetimi, çok farklı çevrelerden gelen insanları tek bir hedefe yönlendirmektir.

Karip (2002, s. 2)'e göre sınıf yönetiminin temel amacı, sınıfta öğrenci motivasyonunu artıracak bir ortam oluşturulması ile öğrenci sorumluluğunu geliştirmek ve onlara kendi davranışlarını düzenleyebilmeyi öğretmektir. Erdoğan (2003, s. 1), yönetimin özünde insanı etkilemenin yattığını ve sınıf yönetiminin de sınıftaki bireyleri etkilemeye dayalı bir etkinlik olarak algılanması gerektiğini belirtmiştir. Etkili bir sınıf yönetimi olmaksızın, eğitim sisteminin asıl hedefi olan istendik kalıcı davranışların kazandırılması güçtür (Terzi, 2002).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Eğitimin birincil amacı olan kalıcı davranış değişikliği kazandırma, öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olduğu sınıfta başlar. Ayrıca program ve kaynaklar da sınıfın içindedir. Bu bakımdan eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2005, s. 6-7).

Eğer sınıftaki öğrenciler düzensiz ve saygısızsa ve aynı zamanda sınıfta öğrenci davranışlarını yönlendirecek açık kurallar ve ilkeler yoksa, kaos ortamı olur. Bu durumdan hem öğretmenler hem de öğrenciler memnun kalmaz. Bir yanda öğretmenler öğretmeye çabalarlarken, diğer yandan ise öğrenciler öğrenmeleri gerekenden çok daha azını öğrenirler. Aksine iyi yönetilen sınıflarda öğretim ve öğrenmeye uygun bir çevre vardır. Sınıfta bu ortamın oluşturulması için çaba sarf edilmelidir ve bu süreçte en büyük sorumluluk öğretmendir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2009).

Wright, Horn ve Sanders (1997) araştırmalarında öğrenci öğrenmesini etkileyen en önemli faktörün öğretmen olduğunu belirlemiştir. Ayrıca araştırmacılar, bu sonuca dayanarak, eğitimi iyileştirmeye etki edebilecek hiçbir değişkenin, öğretmen etkililiğini artırmaktan daha fazla katkısının olmayacağı yorumunu yapmışlardır. Çünkü etkili öğretmenlerin sınıflarında öğrenci başarı seviyeleri artarken, etkili olmayan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci başarı seviyelerinin düştüğünü vurgulamışlardır.

Sınıf yönetiminin zayıf olduğu bir sınıfta, etkili öğretim ve öğrenme gerçekleşemez (Marzano, Marzano ve Pickering, 2009). Öğretmen etkililiği üzerine yaptıkları araştırmada Brophy ve Evertson (1976),

öğrencilerin öğrenmesi bakımından ele alındığında öğretmen başarısını belirleyen birinci etkenin, onun sınıf yönetimi becerisi olduğunu bulmuşlardır. Bu bağlamda sınıf yönetiminin yaşamsal öneme sahip olduğunu ve sınıf yönetiminde zayıf bir öğretmenin başarılı olamayacağını vurgulamışlardır.

Borg ve Ascione (1982) araştırmalarında, etkili sınıf yönetimi konusunda eğitim verilen deney grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri gelişirken, eğitim görmeyen kontrol grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin gelişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca kontrol grubundaki öğretmenlerin öğrencileriyle karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğretmenlerin öğrencilerinin, düzensiz davranış gösterme oranlarının daha az iken bağlılıklarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Marzano, Marzano ve Pickering, (2009) öğrenci başarısını etkileyen muhtemelen tek ve en önemli etkenin, en azından hakkında çok fazla şey yapabileceğimiz tek etkenin, öğretmen olduğunu vurgulamışlardır.

Kazu'nun (2007) yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin küçük bir disiplin problemi olduğunda görmezlikten gelme, gerektiğinde dersin büyük bölümünü öğüt vermeye ayırma, öğrenciyle konuşup sorunu çözmeye çalışma, beden diliyle öğrenciyi uyarma ve öğrencinin yerini değiştirme, ciddi disiplin sorunlarında okul yönetimi ile görüşme stratejilerine "orta" derecede başvurdukları belirlenmiştir. Türnüklü ve Yıldız (2002)'ın öğretmenlerin öğrencilerinin istenmeyen davranışları ile başa çıkma stratejilerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı, en çok göz kontağı kurmaya çalıştıkları; ayrıca öğrenciyle davranışı hakkında konuşma, sınıfın kurallarını hatırlatma, öğrenciye adıyla seslenme, öğrenciyi derse motive etme gibi stratejileri kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Belirtilen bu temel etkinlikleri amaçlarına uygun olarak gerçekleştirebilmek için, öğretmenler sınıf yönetimine farklı biçimlerde yaklaşabilmekte ve farklı davranış biçimleri sergileyebilmektedirler. Öğretmenlerin sınıf yönetiminin değişik boyutlarında gösterdikleri davranışlardan oluşan etkileşim biçimleri, onların sınıf yönetimi yaklaşımlarını ve sınıf yönetimi biçimlerini ortaya koymaktadır. Bu yönetim biçimlerinin belirli ölçütler temel alınarak gruplandırılması sonucunda ise sınıf yönetimi modelleri ortaya çıkmaktadır.

Sınıf yönetimi modelleri, bazı araştırmacılar tarafından tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört başlık altında toplanırken (Balay, 2003, s. 21; Başar, 2005, s. 8; Demirtaş, 2006, s. 17; Sarı ve Dilmaç, 2004, s. 78), daha başka araştırmacılar tarafından ise geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere beş başlıkta ele alınmaktadır (Kaya, 2003, s. 12; Erdoğan, 2003, s. 26-28; Sarıtaş, 2000, s. 54; Yaka, 2006, s. 39). Öğretmenlerin benimsediği disiplin yaklaşımlarından hareketle farklı sınıf yönetimi modellerinden söz edilebilir. Öğretmen bu modellerden birini esas alabileceği gibi zaman ve duruma göre birçok yaklaşımdan da yararlanabilir (Demirtaş, 2006, s. 17). Aslında sınıf yönetimi yaklaşımları ile sınıf yönetimi modellerini keskin sınırlarla ayırmak zordur. Çünkü sınıf yönetimi modelleri de kendi içinde geleneksel ve çağdaş yaklaşımlardan oluşmaktadır. Bu araştırmada, ilgili literatüre bağlı kalınarak, sınıf yönetimi modelleri geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak incelenmiştir.

- **Geleneksel Model:** Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında eğitim-öğretim öğretmen merkezli olarak düzenlenir. Sınıf içi etkinliklerde öğretmen oldukça aktif, öğrenciler ise pasif konumdadır. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkileri aşırı ölçüde yapılandırılmış olup tüm otorite öğretmende toplanmıştır.

Öğrenciler bu otoriteye kayıtsız şartsız uymak zorundadırlar (Aydın, 2000 s. 3). Sınıfın hâkimi görölen öğretmenin koyduğu kurallarla, amaç doğrultusunda etkinlikler sürdürölr (Sarıtaş, 2000). Bu modelde öğretmenin koymuş olduğu katı kurallar işletilir ve önemli olan da istenilenlerin harfiyen yerine getirilmesidir (Erdoğan, 2003, s. 26).

- **Tepkisel Model:** Bu model, istenmeyen öğrenci davranışını, ödöl-ceza türü etkinliklerle gidermeye çalışan sınıf yönetimi modelidir. İstenmeyen öğrenci davranışlarına öğretmenin tepki vermesi şeklinde gelişir. Gruptan çok bireye yönelen ve klasik sınıf yönetimi yaklaşımlarını içeren bu model, öğrenci ile iletişimde istenmeyen sonuçlar doğurabileceği için eleştirilmektedir. Tepkisel model kullanılırken her tepkinin bir karşı tepkisi olacağı unutulmamalıdır. Tepkisel modeli çok sık kullanılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin düşük olduğu söylenebilir (Başar, 2005, s. 9). Burada sınıf içinde oluşan istenmeyen davranışların değiştirilmesi amaçlanır. Öğretmenin olayların nedenlerinden çok sonuçları üzerinde durması ve tepkilerini ağırlıklı olarak bireye yöneltmesi, istenmeyen davranışlara karşı daha çok cezalandırma yöntemine başvurması, kuralları amaç haline getirmesi ve tartışmasız uygulamaya çalışması tepkisel modele uygun olarak gösterilen sınıf yönetimi davranışlarıdır (şentürk, 2006).
- **Önlemsel Model:** Sınıfta sorun olabilecek her türlü durumu önceden kestirebilecek bir sınıf düzeni oluşturma esasına dayanan bu modelde, istenmeyen davranış ve durumları önlemek için kurallar konulur (Başar, 2005, s. 9). Sınıfta karşılaşılabilecek sorunlara karşı önceden planlı önlemler alma modeli şeklinde de açıklanabilir. Ancak önlem alma içi abartılı ve öğrenciyi sıkacak boyutta olmamalıdır. Öngörölme durumu model etkisiz kalmaktadır. Ayrıca aşırı önlem alma yaklaşımı, önlemlerin içinde boğulmaya da neden olabilmektedir. Bu modelde öğretmen olayların sonuçlarından çok nedenleri üzerinde durur ve tepkilerini ağırlıklı olarak bireye değil olaya yöneltir. İstenmeyen davranışlara karşı daha çok sevgi ve saygı yaptırımlarını kullanır. Bu model önceden planlanarak kullanıldığı takdirde, sınıfta istenmeyen durumların ortaya çıkması önlenebilir (şentürk, 2006).
- **Gelişimsel Model:** Bu model, sınıf yönetimi sürecinde öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin dikkate alındığı ve ana unsur olarak göröldüğu sınıf yönetimi modelidir (Başar, 2005, s. 10). Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim evrelerine uygun olarak sınıf içi etkinliklerin tasarlanmasıdır. Öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alınması ve öğrencilerden gelişim düzeylerine uygun davranışlar beklenmesi başarıyı artıracaktır. Dersleri öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olarak planlama ve uygulama, sınıftaki kuralları belirlerken ve öğrencilere sorumluluklar verilirken onların gelişim özelliklerini ön planda tutma, öğrencilerden gelişim seviyelerine uygun davranışlar isteme ve bekleme, çeşitli etkinliklerde öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerini de dikkate alma bu modele uygun öğretmen davranışlarıdır (şentürk, 2006).
- **Bütünsel Model:** Sistem modeli olarak da adlandırılan bu model önlemsel modele öncelik vermekle birlikte, gerekli durumlarda öğretmenin tüm modellere uygun davranışları kullanabilmesini öngörür (Başar, 2004). İstenmeyen davranış ve durumları önlemek için bunlara neden olan durumlar ortadan kaldırılır.

Öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hareket edilir (Başar, 2005, s. 10). Bu modelde öğretmen bütün modelleri durumsal anlayışla sergiler. Ayrıca, sınıfın çevresiyle birlikte ele alınması da bu modelin özelliklerindedir. Burada beklenen, öğretmenin tepkisel modele dayalı davranışları en düşük düzeylerde, önlemsel ve gelişimsel modele dayalı davranışları ise en yüksek düzeylerde göstermesidir (Martin, 2000'den akt: Şentürk, 2006).

İyi bir sınıf yöneticisi, belirli sınıf yönetimi tekniklerini bilen ve kullanan öğretmendir. Öğretmenin bu teknikleri kullanma konusunda bilinçlenmesi ve eğitim alması, öğretmenin davranışını değiştirir ki bu davranışlar da öğrenci davranışını değiştirmeye ve öğrencilerin başarılı olmasına katkı sağlar (Marzano, Marzano ve Pickering, 2009).

Bugünün okullarında öğretmenler, sürekli değişmekte olan öğrenci yığınlarıyla baş etmede kullanılabilecek sınıf yönetimi model ve metotlarının olmaması sorunuyla karşı karşıyadırlar. Özellikle devlet okullarındaki öğretmen ve öğrenciler için en iyi sınıf yönetimi modelinin hangisi olduğunu belirlemeye dönük araştırmalara gereksinim duyulmaktadır (Roadhouse, 2007). Clunies-Ross ve Little, (2008) araştırmalarında, sınıf yönetiminde tepkisel yönetim stratejisinin kullanılması ile öğrenci davranışına olumsuz tepki gösterme arasında güçlü bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Bununla beraber, önlemsel yönetim stratejisi ile "yüksek göreve dönük öğrenci davranışı" arasında anlamlı ilişki olmadığını ortaya koymuşlardır. Diğer yandan araştırmacılar, olumlu öğretmen tepkileriyle, öğrencilerin yüksek göreve dönük davranışları arasında da anlamlı ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir.

Şentürk (2006) öğretmen adaylarının, uygulama liselerindeki uygulama rehber öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algılarını araştırdığı çalışmada, uygulama rehber öğretmenlerinin, öğrencilerinin gelişim özelliklerini büyük oranda dikkate aldıklarını ve gelişimsel modele uygun davranışları yeterli düzeyde kullandıklarını; önlemsel modele dayalı davranışları kullanma düzeylerinin beklenenin altında kaldığını; tepkisel modelde yer alan davranışların önemli bir bölümünü beklenenden daha yüksek düzeylerde kullandıklarını ve sınıf yönetimine bütünsel (sistemik) bir yaklaşım göstermediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca Anadolu liselerindeki uygulama rehber öğretmenlerinin sınıf yönetimi modellerinde yer alan davranışları genel liselerdeki uygulama rehber öğretmenlerine göre daha uygun düzeylerde kullandıkları, uygulama rehber öğretmenlerinin sınıf yönetimi modellerini kullanma düzeylerine ilişkin algıları arasında öğretmen adaylarının branşlarına göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenin sınıf yönetimi modelini doğru olarak seçmesinde ve uygulamasında okulun da büyük etkisi vardır. Türnüklü (2005)'nün belirttiğine göre, İngiltere'de neredeyse tüm okulların bir davranış yönetme politikası vardır. Öğrenciler okul öncesi eğitimlerine başlamalarından itibaren bu politikaya uygun eğitilirler. Bundan dolayı öğretmenlerin sınıf yönetme yeterlikleri oldukça yüksek düzeydedir. Türkiye de ise öğretmenler kendi deneyimlerinden çıkardıkları derslerle kendilerine has bir sınıf yönetimi tarzı oluşturmaktadırlar. Okulların ortak bir davranış yönetme politikası oluşturması, öğretmenin sınıf yönetimi modelini doğru seçebilmesi adına önemlidir. Bu bağlamda, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim sürecinde kullandığı sınıf yönetim modelleri, hem sınıf öğretmenlerinin kendilerinin hem de onları sınıflarında denetleyen eğitim denetçilerinin görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır.

Ayrıca sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları sınıf yönetim modellerini neden uyguladıkları da ortaya konmaya özen gösterilmiştir.

## **2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)**

Sınıf yönetimi, öğrenme öğretme sürecinde öğretmenin amacına ulaşması açısından yaşamsal öneme sahip olması nedeniyle öğretmenin başarı ya da başarısızlığını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma, öğrenme sürecinin etkililiğini artırmada sınıf yönetiminin ve modellerinin önemini ortaya koymak bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca sınıf yönetiminde kullanılan sınıf yönetim modellerini araştıran bu çalışma, sınıftaki öğretmenin davranışlarını ve bu davranışlarının nedenlerini açıklayıcı veriler ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarının, eğitimin niteliğinin artırılmasına ve alanda yapılan araştırmalara katkı sağlaması; ayrıca sınıf yöneticisi durumundaki öğretmenlere sınıf yönetim modellerini tanıtarak farkındalık sağlaması ve duyarlılıklarını artırması beklenmektedir.

## **3. YÖNTEM (EXPERIMENTAL METHOD)**

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde, sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi modellerini kullanma becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla yüz yüze görüşme yöntemi uygulanmıştır. Sınıf öğretmenleri ile görüşmeler 15-20 dakika, eğitim denetçileri ile görüşmeler 25-30 dakika sürmüştür.

### **3.1. Çalışma Grubu (Study Group)**

Araştırmanın çalışma grubunu, Ağrı/Hamur ilçe merkezi ve ilçe merkezine bağlı köylerde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında faaliyetlerini sürdürmekte olan 35 sınıf öğretmeni ile Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görev yapan 10 eğitim denetçisi oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan 35 sınıf öğretmeninden 17'si kadın, 18'i ise erkektir. Katılımcıların 21'i ilçe merkezine bağlı köy ilköğretim okullarında, 14'ü de ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yaşları 22 ile 38 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 27 civarındadır. Öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri ise 2 ile 14 yıl arasında değişmektedir.

### **3.2. Veri Toplama Aracı (Scale)**

Veri toplama aracını geliştirme çalışmalarına ilgili literatür taranarak başlanmış ve öncelikle sınıf yönetimi modellerinde yer alan öğretmen davranışları belirlenmiştir. Daha sonra sınıf öğretmenlerine ve eğitim denetçilerine uygulanmak üzere verilecek yanıtların nedenlerini de içeren 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme metodunda, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak bu yöntem, görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine ve tartışılmasına izin verir (Ekiz, 2003). Çalışmalar sonucunda geleneksel, önlemsel, gelişimsel ve tepkisel sınıf yönetimi modellerine uygun olan davranış ve bu davranışın nedenlerini ölçen, görüşme formu hazırlanmıştır.

### **3.3. Geçerlik ve Güvenirlik (Validity and Reliability)**

Veri toplama aracının geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla 3 öğretmene ön uygulaması yapılmıştır. Uzman görüşleri ışığında gerekli düzeltmeler yapılarak veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Aynı şekilde araştırmanın geçerliği ve güvenirliliği çeşitleme yoluyla sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada toplanan verinin



inandırıcılığını artırmak için veri kaynakları olarak görüşlerine başvurulmuş grupta çeşitlemeye gidilmiştir. Bu nedenle araştırmada çalışma grubu olarak hem sınıf öğretmenlerinin hem de eğitim denetçilerinin görüşleri alınmıştır. Bütünsel modele ilişkin değerlendirmeler ise bu dört gruptaki davranışların kullanım biçimleri ve düzeyleri dikkate alınarak yapılmıştır. Cohen, Manion ve Morrison'un (2005, s. 113) ve Creswell'in (1994, s. 167) görüşleri doğrultusunda, içerik analizinin ve kategorilerin geçerliliğini sağlamak için hem araştırmacı hem de veri kaynaklarında (sınıf öğretmeni-eğitim denetçisi) çeşitleme tercih edilmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi (Data Analysis)

Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonunda araştırmacılar tarafından temalar ve maddeler belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda, maddeler frekanslarla verildiği için, bu çalışmada da her temayla ilgili maddeler frekanslarla verilmiştir.

### 4. BULGULAR (FINDINGS)

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim modellerinden; geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel modeli ne sıklıkta kullandığı ve bunların nedenleri ile ilgili tespitler sayısallaştırılarak verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi modellerinden geleneksel modeli kullanma durumları ve bunların nedenleri ile ilgili bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf öğretmenlerin sınıf yönetimi modellerinden geleneksel modeli kullanma durumları ve bunların nedenleri  
(Table 1. The usage cases of traditional model of primary classroom teachers and reasons for that)

Sınıf Öğretmenleri	f	%	Eğitim Denetçileri	f	%
Evet	23	66	Evet	3	30
Aktif Katılım	15	65	Yeni Program	2	67
Sorumluluk	3	13	Tutum ve yeterlilik	1	33
Demokratiklik	3	13	-		
İlgi ve Yetenekler	1	4	-		
Başarıyı Arttırma	1	4	-		
Öz Saygı	1	4	-		
Kısmen	10	29	Kısmen	4	40
Gerektiği Zaman	8	80	İş Yükünün Artması	2	50
Hazır bulunuşluk	1	10	Zaman Kaygısı	1	25
Bireysel Farklılık	1	10	Aktif Katılım Yok	1	25
Hayır	2	5	Hayır	3	30
Bilgi Yetersizliği	1	50	Önemsememe	2	67
Gelişim Eksikliği	1	50	Haberdar Etmeme	1	33
Toplam	35	100	Toplam	10	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerine yöneltilen, "Sınıfı ilgilendiren kararları, rol ve görevleri öğrencilerle birlikte mi belirlersiniz?" sorusuna, araştırmaya katılan 35 sınıf öğretmeninden 23'ü (%66) evet yanıtını vererek, sınıf yönetiminde geleneksel modeli kullanmadığını göstermiştir. Evet yanıtının nedenlerini ise şöyle açıklamışlardır: Öğrencilerin eğitim-öğretime aktif katılımını (%65) sağlamak, öğrencilere sorumluluk (%13) kazandırmak, sınıf içinde demokratikliği (%13) sağlamak, öğrencilere öz saygı (%4) kazandırmak, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini (%4) belirleyerek, başarılarının artmasını (%4) sağlamak. Sınıf öğretmenlerinin 10'u (%29), öğrencilerin hazır bulunuşlukları (%10) ve bireysel farklılıkları (%10) göz önünde bulundurmanın gerekliliği ve

her zaman değil sadece birlikte karar almayı gerektiren zamanlarda (%80) nedenleriyle bu tür davranışlara kısmen başvurduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin 2'si (%5) ise halen geleneksel yöntemlere başvurduklarını öğrencilerin bilgi (%50) ve gelişim (%50) eksikliklerine dayandırarak belirtmişlerdir.

Bu modeli sık kullanmayan 23 sınıf öğretmeninden hizmet süresi 5 ve 5 yılın üstünde olanlar bunun nedenini şöyle açıklamışlardır: "Kuralları ve görevleri öğrenciler kendi ilgi, ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda benimseyerek belirler ve seçerlerse bunları uygulamada daha istekli olurlar ve aktif katılım sağlanır." Geleneksel modele uygun davranışlara başvuranlar ise bu durumun nedeni olarak öğrencilerin yetersizliklerini göstermişlerdir.

Eğitim denetçilerinden 3'ü (%30) sınıf öğretmenlerinin meslekteki tutum ve yeterliklerinin (%33) iyi düzeyde olması ve yeni programa uyum sağladıklarını neden göstererek bu modele başvurmadıklarını söylemişlerdir. Eğitim denetçilerinden 4'ü (%40) sınıf öğretmenlerinin kısmen bu davranışları gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak da öğretmenlerin iş yüklerinin artacağını (%50), zaman kaygısını (%25) düşünmeleri ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayamamalarını (%25) belirtmişlerdir. Denetçilerin 3'ü (%30) ise sınıf öğretmenlerinin öğrencileri önemsememe (%67) ve onları haberdar etmeme (%33) nedenleriyle bu modele başvurduklarını söylemişlerdir. Bir eğitim denetçisi sınıf öğretmenlerinin bu modele başvurmasını şöyle açıklamıştır: "Öğretmen arkadaşlarım; zaman darlığı yaratacağı ve kendi iş yüklerinin artacağı kaygısıyla halen geleneksel yöntemlere başvurmayı seçiyorlar."

Öğretmenlerin sınıf yönetimi modellerinden tepkisel modeli kullanma durumları ve bunların nedenleri ile ilgili bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin sınıf yönetimi modellerinden tepkisel modeli kullanma durumları ve bunların nedenleri

Table 2. The usage cases of reactive model of primary classroom teachers and reasons for that

Sınıf Öğretmenleri	f	%	Eğitim Denetçileri	f	%
Evet	22	63	Evet	8	80
İstendik Davranış Sağlama	11	50	Davranış Analizi Yapamama	3	38
Ödül ve Cezanın Etkiliği	6	27	Davranış Değiştirme Tekniğini Kullanamama	3	38
Dolaylı Pekiştireç Görevi	4	18	Davranışa Tutarsız Tepki Verme	3	38
Disiplin ve Otorite	3	14	Görmezden Gelme Tekniğini Kullanamama	3	38
			Teşvik Edici Olduğu İçin	1	13
Kısmen	12	34	Kısmen	2	20
İşlevselliğini Kaybetme	7	58	Etkilerini Dengele Tutmak İçin	2	100
Olumlu Davranışlar	4	33	-		
Ödül ve Ceza Beklentisi	2	17	-		
Davranışın Fayda ve Zararı	2	17	-		
Hayır	1	3	Hayır	0	0
Olumlu Örnek Açıklamalar	1	100	-		
Toplam	35	100	Toplam	10	100

Tablo 2'de sınıf öğretmenlerine yöneltilen "Sınıf ortamında istenmeyen davranışa müdahale ederken ödül ya da cezaya sık sık



başvurur musunuz?" sorusuna, araştırmaya katılan 35 sınıf öğretmeninden 22'si (%63) öğrencilerde istendik davranış sağlama (%50), eğitimde ödöl ve cezanın etkililiği (%27), ödöl ve cezanın pekiştiren görevi görmesi (%18) ve sınıfta disiplin ve otorite sağlanması (%14) nedenleriyle, evet yanıtını vererek tepkisel modeli kullandığını göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinden 12'si (%34) bu soruya kısmen cevabını vermiş ve bunun nedenleri olarak da ödöl ve cezanın işlevselliğini kaybetmesi (%58), ödöl ve cezanın yerine olumlu davranışlar sergileme düşüncesi (%33), öğrencilerde oluşan ödöl-ceza beklentisi (%17) ile öğrencilere davranışların fayda ve zararlarını anlatmayı (%17) sıralamıştır. Sınıf öğretmenlerinden 1'i (%3) ise istenmeyen davranışlara olumlu örnekler vererek açıklamalar yapma (%100) gereğesiyle tepkisel modeli kullanmadığını belirtmiştir.

Bu modeli sık kullanan bir sınıf öğretmeni bunun nedenini şöyle ifade etmiştir: "Ödölün pekiştirici, cezanın da caydırıcı özelliğine dayanarak istenmeyen davranışın engellenmesinde ödöl ve cezanın çok etkili olduğuna inanıyorum. Aynı zamanda da diğer öğrenciler için dolaylı pekiştiren görevi görüyor. " Kısmen bu modele başvuran bir sınıf öğretmeni ise, "ödöl ve cezaya kısmen başvursam da, ödöl ve cezadan yana değilim. Öğrencilerin etkinlikleri devamlı olarak bir ödöl ya da ceza beklentisi içinde yapmalarını doğru bulmuyorum" demiştir. Bu modeli kullanmayan bir sınıf öğretmeni ise bunun nedenini şöyle belirtmiştir: "Ödöl ve ceza yerine örnek açıklamalar yaparak, doğal yaşamdan somut örnekler vererek istenmeyen davranışı önlemeye çalışıyorum. Zaman içerisinde de olumlu sonuçlar elde etmişimdir."

Öğretmenin tepkisel modeli kullandığını belirten eğitim denetçilerinden 8'i (%80), sınıf öğretmenlerinin davranış analizi yapamamaları (%38), davranış değiştirme tekniğini kullanamamaları (%38), görmezden gelme tekniğini kullanamamaları (%38), davranışa tutarsız tepki vermeleri (%38) ve ödöl ve cezayı teşvik edici bulmaları (%13) nedeniyle tepkisel modele başvurduğunu ifade etmişlerdir. Diğer yandan 2 (%20) denetçi ise ödöl ve cezanın etkilerini dengede tutmak için sınıf öğretmenlerinin kısmen bu modele başvurduğunu söylemişlerdir. Bir eğitim denetçisinin sınıf öğretmenlerinin bu modele neden başvurduklarına dair görüşü ise şöyledir: "Öğretmenler, davranış değiştirme tekniklerini kullanmadaki yetersizlikleri ve davranış analizi yapma becerilerindeki eksiklikleri yüzünden istenmeyen davranışlar karşısında tutarlı tepkiler veremiyorlar. Bu yüzden ödöl ve cezaya çok sık başvuruyorlar."

Burada öne çıkan neden; istenilen davranışı oluşturma, geliştirme ve yapılma sıklığını arttırmada ödölün; istenmeyen davranışın söndürülmesinde ise cezanın etkili olduğudur. Bu modele çok başvuran öğretmenlerin genelde göreve yeni başlayan öğretmenler olduğu da tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi modellerinden önlemsel modeli kullanma durumları ve bunların nedenleri ile ilgili bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin sınıf yönetimi modellerinden önlemsel modeli kullanma durumları ve bunların nedenleri

(Table 3. The usage cases of proactive model of primary classroom teachers and reasons for that)

Sınıf Öğretmenleri	f	%	Eğitim Denetçileri	f	%
Evet	16	45	Evet	0	0
Müdahaleyi Kolaylaştırma	4	25	-		
Sağlıklı Öğrenme Ortamı	3	19	-		
Disiplin Sağlama	2	13	-		
Verimi Arttırma	2	13	-		
Öğretimin Aksamaması	2	13	-		
Sorunları Önleme	2	13	-		
Çözümüne Hızlı Ulaşma	2	13	-		
Kısmen	9	26	Kısmen	2	20
Zihinde Planlama	4	45	Çözümüne Kolay Ulaşma	2	100
Tahmin Edememe	2	22	-		
Zaman Kaybını Önleme	2	22	-		
Çözümüne Ulaşabilme	1	11	-		
Hayır	10	29	Hayır	8	80
Anlık Müdahale	3	30	Anlık Müdahale	3	38
Planlamayı Düşünmeme	3	30	Öğrencinin Tanınmaması	2	25
Zaman Ayıramama	1	10	Tecrübe Eksikliği	2	25
Ders Planı Hazırlama	1	10	Klasik Yöntem Seçimi	1	13
Olumlu Örnekler Verme	1	10	-		
Toplam	35	100	Toplam	10	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerine yöneltilen "Sınıf ortamında oluşabilecek muhtemel sorunlar için önceden planlama yaparak önlemler alır mısınız?" sorusuna, araştırmaya katılan 35 sınıf öğretmeninden 16'sı (%45) evet diyerek sınıf yönetimi modellerinden önlemsel modeli kullandığı göstermiştir. Bunun nedenlerini ise sorunlara müdahale etmeyi kolaylaştırma (%25), sınıfta sağlıklı öğrenme ortamı oluşturma (%19), sınıfta disiplini sağlama (%13), verimi artırma (%13), öğretimi aksatmama (%13), oluşabilecek sorunları önceden önleme (%13), sorunların çözümüne hızlı ulaşma (%13) olarak sıralamışlardır. Sınıf öğretmenlerinden 9'u (%26) gerektiğinde zihinden plan yapma (%45), tahmin edememe (%22), zaman kaybını önleme (%22) ve çözüme ulaşabilme (%11), nedenlerini öne sürerek bu modeli kısmen kullandıklarını söylemişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin 10'u (%28) ise, olaylara anlık müdahale etmeyi (%30), önceden planlama yapmayı düşünmediklerini (%30), plan yapmaya zaman ayıramamayı (%10), zaten ders planı yaptıklarını (%10) ve plandan ziyade öğrencilere sorun ortaya çıktıktan sonra sorunla ilgili olumlu örnekler vermeyi (%10) neden göstererek bu modeli kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu modeli kullanmayanların, soruna anlık müdahaleyi tercihlerine karşılık, hizmet süresi fazla olan öğretmenlerden bu modeli kullananlar, ders verimini artırmak ve zaman kaybını önlemek için bu modele başvurduklarını söylemişlerdir. Bu modele başvuran sınıf öğretmenlerinden birkaçı bu modeli kullanma nedenlerini şöyle ifade etmişlerdir: "Önceden planlama yapılmadığı takdirde öğretim için çok büyük zaman kaybı olur, ders işleme süresi azalır." "Muhtemel bir sorunla karşılaşmadan önce tedbirli davranmak, her zaman çıkabilecek problemleri en aza indirmeye yardımcı olur." "Tahmin edilebilecek sorunlar için önlem alındığında bir daha böylesi sorunlarla karşılaşılması adına önemli bir adım atmış oluruz."

Eğitim denetçilerinden 2'si (%20) gözlemlerinde sınıf öğretmenlerinin bu modeli kısmen kullandıklarını, öğretmenlerin çözüme

kolay ulaşabilme isteklerine (%100) dayandırmışlardır. Diğer 8 (%80) eğitim denetçisi ise bu modeli kullanan sınıf öğretmenlerine rastlamadıklarını söylemişlerdir. Bunun nedenlerini ise, olaylara anlık müdahaleyi tercih etmeleri (%38), öğretmenlerin öğrencilerini yeteri kadar tanımamaları (%25), deneyim eksiklikleri (%25) ve seşimlerini klasik yöntemlerden yana kullanmaları (%13) olarak sıralamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin bu modeli neden kullanmadıklarına dair denetçi görüşleri ise şoyledir: "Yapılan gözlemlerde muhtemel sorunların planlama sürecine etkin bir şekilde yansıtıldığını söylemek tam anlamıyla doğru olmaz, genellikle önleyici anlayıştan ziyade sorun çıktığında anlık müdahale anlayışı ile davrandıkları gözlenmiştir." "Çalıştığımız bölgede daha çok yeni mezun olmuş öğretmenlerle karşılaşıyoruz. Bu öğretmenlerin teorik birikimlerinin fazla olması ancak, bunu pratiğe dökmelerindeki eksiklikleri, yetersizlikleri de beraberinde getiriyor. Bunun için önleyici tedbirler alınması hususunda zayıf kaldıkları gözleniyor."

Öğretmenlerin sınıf yönetimi modellerinden gelişimsel modeli kullanma durumları ve bunların nedenleri ile ilgili bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin sınıf yönetimi modellerinden gelişimsel modeli kullanma durumları ve bunların nedenleri  
(Table 4. The usage cases of developmental model of primary classroom teachers and reasons for that)

Sınıf Öğretmenleri	f	%	Eğitim Denetçileri	f	%
Evet	32	91	Evet	6	60
Bireysel Farklılık	16	50	Yeni Program	3	50
Başarıyı Tatma	4	13	Davranış Kazandırma	3	50
Öğrenci Merkezli Olma	4	13	-		
Verimi Arttırma	3	9	-		
Öğrenme Güçlüğü	3	9	-		
Hazır bulunuşluk	2	6	-		
Kazanım Gerçekteştirme	1	3	-		
Özgüven Geliştirme	1	3	-		
Kısmen	3	9	Kısmen	3	30
Ders Kitaplarının Seviyeye Uygun Olmaması	3	100	Somutlaştırmada Eksiklik	1	33
			Bireysel Farklılık	2	67
Hayır	0	0	Hayır	1	10
-			Empati Yapılamadığı İçin	1	10
Toplam	35	100	Toplam		10

Tablo 4'te ise sınıf öğretmenlerine yöneltilen "Sınıf içindeki etkinlikleri planlarken öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim evrelerini dikkate alır mısınız?" sorusuna, araştırmaya katılan 35 sınıf öğretmeninden 32'si (%91) evet diyerek gelişimsel modeli kullandıklarını belirtmişlerdir. Gelişimsel model yer vermelerindeki nedenleri de şöyle sıralamışlardır: Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma (%50), eğitim-öğretimde öğrenci merkezli olma (%13), öğrencilerin başarıyı tatmalarını sağlama (%13), öğrencilerin verimini artırma (%9), öğrencilerin öğrenme güçlüğü çekmesi (%9), öğrencilerin sahip oldukları hazır bulunuşluk düzeyleri (%6), öğrenciler için gerekli kazanımları sağlama (%3) ve öğrencilerde özgüven geliştirme (%3). Sınıf öğretmenlerinin 3'ü (%9) ise ders kitaplarındaki konuların öğrenci seviyesinde olmamasını neden göstererek bu soruya kısmen yanıtını vermiştir. Öğrencilerin çeşitli nedenlerden dolayı (sosyo-ekonomik çevre, aile, zekâ vb.) aynı gelişim

seviyelerinde olmamaları ve bu yüzden sınıf içi etkinliklerin planlanmasında bu evrelerin ve bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasının önem arz etmesi bu modeli kullanan sınıf öğretmenlerinin ortak nedeni olarak saptanmıştır. Bu soruya kısmen yanıtını veren bir sınıf öğretmeni bunun nedenini şöyle açıklamıştır: "Genelde dikkate almaya çalışıyorum, fakat ders kitabındaki konular ve çalışma kitaplarındaki etkinlikler bölgemizdeki eğitim-öğretim seviyesine uygun olmadığı için bazen seviyenin üstündeki etkinlikleri yaptırmak zorunda kalıyorum." Evet cevabını veren bir sınıf öğretmeni de "Sınıf içi etkinliklerin temelinde öğrenci yer alır. Bu etkinliklerin öğrencilerin gelişim evrelerine uygun olması da sürecin verimli geçeceğinin göstergesidir."

Eğitim denetçilerinden 6'sı (%60) gözlemlerinde yeni programa uyum (%50) ve öğrencilere davranış kazandırma (%50) nedenleriyle bu modeli kullanan sınıf öğretmenleri ile karşılaştıklarını, eğitim denetçilerinin 3'ü (%30) ise, öğrencilerin bazı konuları somutlaştırmadaki eksiklikleri (%33) ve öğrencilerin bireysel farklılıkları (%67) nedeniyle sınıf öğretmenlerinin bu modeli kısmen kullandığını; 1 (%10) eğitim denetçisi de öğretmenlerin empati yapamadıkları gerekçesiyle bu modeli kullanmadıklarını söylemiştir. Bu modelin kullanılmasına ilişkin bir eğitim denetçisinin görüşü de şöyledir: "Öğrenci farklılıkları öğretmen tarafından dikkate alınması gereken en önemli noktadır. Etkili öğrenmenin yolu da budur. Ancak öğretmenlerimiz tarafından yeterince dikkate alındığını söylemek zordur."

## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### (CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS)

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi modellerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun geleneksel sınıf yönetimi modelini kullanmadığı belirlenmiştir. Eğitim denetçilerinin görüşleri de bu sonucu destekler niteliktedir. Zira geleneksel model, öğretmen merkezli bir model olduğu için kullanılması yapılandırıcı yaklaşıma ters düşmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşan Yeşilyurt ve Çankaya (2008), yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencileri karar alma sürecine kattıklarını ve öğrencilere rehberlik ettiklerini ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarından biri de sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun tepkisel modele dayalı davranışları kullandıkları yönündedir. Eğitim denetçileri sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun davranış analizi yapma ve davranış değiştirme tekniklerini kullanmada yetersiz kaldıklarını dile getirerek bu modele çok başvurduklarını söylemişlerdir. Her tepki, bir karşı tepkinin doğmasına yol açacağı için sınıftaki ilişkilerin ve davranışların kontrolü de güçleşebilir (Martin, 2000 akt: Şentürk, 2006; Başar, 2005, s. 9). Öğretmenlerin ortaya çıkan yeni durumları anında fark etmeleri ve bu duruma en iyi tepkiyi vermeleri sınıf yönetimindeki en güç işlemlerden biridir. Bu nedenle sınıf yönetiminde önlemsel modele uygun davranışlar artırılarak tepkisel modele dayalı davranışlara olan gereksinim azaltılmalıdır. Tepkisel modeli çok sık kullanan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin düşük olduğu söylenebilir (Başar, 2005, s. 9). Yeşilyurt ve Çankaya'nın (2008) araştırmasında otorite kullanmadan sınıf yönetme, kaos ve kriz yönetimini başarıyla uygulama, ödül ve cezaya sıkça yer verme konularında öğretmen niteliklerinin istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşılık, yeni öğretim programı ve değişen sınıf yönetiminin öğretmen davranışlarına yansımalarını araştıran Özpölat ve Bayındır (2007), sınıf öğretmenlerinin yeni anlayışa göre sınıfın yönetilmesinde çoğunlukla öğrenci ve öğrenme merkezli hareket ettiklerini saptarken, branş

öğretmenlerinin ise bu konuda zorlandıklarını tespit etmişlerdir (Çifçili, 2009). Turanlı, (2010) araştırmasında, yaşanan sorun davranışlarla uygulanan cezaların sıklığı ve katılığı arasında ilişkiler olduğunu göstermiş, öğretmenlerin sıklıkla gözledikleri istenmeyen davranışlara daha sık ve daha katı ceza uyguladıklarını belirlemiştir.

Bunların yanında sınıf öğretmenlerinin ancak yarısının önlemsel modeli kullandığı görülmüştür. Eğitim denetçileri de, sınıf öğretmenlerinin deneyimsizlikleri ve bilgiyi pratikte uygulama eksikliklerinden dolayı bu modeli kullanmada yetersiz kaldıkları yönündedir. Oysaki farklı sonuçlara ulaşan Güleç ve Alkış (2004), öğretmenlerin sınıf kurallarını başlangıçta açıklamasının, öğrencinin kendisinden nasıl bir davranış beklendiğine ilişkin farkındalık sağladığını belirtmiştir. Sınıf yönetiminde öğretmenlerin, öncelikle istenmeyen durumları ve sonuçlarını önceden kestirmeleri ve gerekli düzenlemeleri yaparak onların ortaya çıkmalarını önlemeleri esastır ve ayrıca bunun için de önlemsel modelin kullanımına öncelik verilmelidir (Ağaoğlu, 2002). Sınıf yönetiminde önlemsel modele dayalı davranışların öncelikle daha yüksek düzeylerde gösterilmesi esastır (Hardin, 2003; Menning, 2002'den akt: Şentürk, 2006). Pala (2006), sınıfta istenmeyen davranışın baş göstermemesi için önlem almanın, davranış ortaya çıktıktan sonra onunla baş etmekten daha kolay olduğunu, ayrıca istenmeyen davranışla baş etmede, uygun bir yol izlenip, öğrenciyle konuşularak sorunun ne olduğunu iyi anlaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Akın ve Koçak (2007)'ın yaptıkları araştırmada öğretmenlerin zamanı iyi kullanmada eksikliklerinin olduğu ve sınıfta yönlendirici olabilme becerilerinin düşük olduğu sonucu da bu araştırmadaki, sınıf öğretmenlerinin sorun davranışları önleyici planlama yapmadıklarını destekler niteliktedir.

Araştırmada ayrıca, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate aldıkları ve gelişimsel modele uygun davranışları öğretmenlerin neredeyse tamamının gösterdikleri belirlenmiştir. Eğitim denetçileri ile yapılan görüşmelerde de sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin gelişimsel özelliklerini önemsedikleri ve bu modeli yeterli düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Atıcı (2001), Sanford, Clements ve Emer (1983)'e göre öğretmenlerin etkin olarak uygulayacağı sınıf yönetimi stratejileri, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılmasını sağlayacaktır. Böylece ders dışı etkinliklere yönelme ve istenmeyen davranışlar en aza indirgenmiş olacaktır (Akt: Türnüklü 2000).

Bütünsel model; önlemsel model ağırlıklı olmak üzere diğer üç modeli de kullanarak oluşturulan sınıf yönetimi modelidir. Bu modelde öğretmen bütün modelleri durumsal anlayışla sergiler. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin önlemsel modeli destekleyen davranışları orta düzeyde kullandıkları ve tepkisel modeli destekleyen davranışları ise çoğunlukla kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu iki modeldeki eksikleri nedeniyle bütünsel (sistematik) modeli kullanamadıkları söylenebilir. Benzer sonuçlara ulaşan Şentürk (2006)'ün yaptığı araştırmada da öğretmen adaylarının sınıf yönetimi modellerinden bütünsel modeli kullanamadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin gelişimsel modeli en yüksek seviyede kullandıkları söylenebilir. Bu sonuç olumlu ve önemlidir. Diğer yandan sınıf öğretmenlerinin önlemsel modeli istenen düzeyde kullanmaları beklenirdi, fakat araştırmaya katılan öğretmenlerin ancak yarısının kullandığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin bütünsel modele uygun bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilmeleri için, geleneksel, gelişimsel ve önlemsel modele

uygun davranışları daha çok ve tepkisel modele uygun davranışları da daha az düzeyde kullanmaları ile mümkün olabilir.

Bu araştırmanın sonucuna dayanarak, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi modellerini yeterli düzeyde kullanamadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin sınıflarında kullandığı sınıf yönetimi ve modellerinin eğitim sürecinin etkililiği bakımında önemli olduğunu ortaya koyacak farklı araştırmalar yapılması, ayrıca öğretmenlerin ise konferanslar yoluyla bu konulardaki farkındalıklarının artırılması önerilebilir.

#### KAYNAKLAR (REFERENCES)

1. Ağaoğlu, E., (2002). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. İçinde Z. Kaya, (Ed.). *Sınıf yönetimi* (ss. 1-14). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
2. Akın, U. ve Koçak, R., (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370.
3. Atıcı, M., (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 483-499.
4. Aydın, A., (2000). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
5. Balay, R., (2003). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. Ankara: Sandal Yayınları.
6. Başar, H., (2005). *Sınıf yönetimi*. 12. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
7. Borg, W.R. ve Ascione, F.A., (1982). Classroom management in elementary mainstreaming classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 85-95.
8. Brophy, J.E. and Evertson, C.M., (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
9. Burden, P.R., (2010). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community*. 4th Edition. United States: John Wiley & Sons, Inc.
10. Celep, C., (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
11. Clunies-Ross, P. ve Little, E., (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
12. Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K., (2005). *Research methods in education*. Fifth Edition London, New York: Routledge Falmer. Taylor & Francis e-Library.
13. Çifçili, V., (2009). Sınıf içi disiplinde otorite. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 91-103.
14. Creswell, J.W., (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
15. Demirtaş, H., (2006). Sınıf yönetiminin temelleri. İçinde H. Kıran (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi* (ss. 1-34). 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
16. Demirtaş, H. ve Güneş, H., (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
17. Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
18. Erdoğan, İ., (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.



19. Güleç, S. ve Alkış, S., (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 247-266. [http://kutuphane.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2004-17\(2\)/247-266.pdf](http://kutuphane.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2004-17(2)/247-266.pdf)
20. Karip, E., (Ed.) (2002). *Sınıf yönetim*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
21. Kaya, Z., (Ed.) (2002, 2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
22. Kazu, H., (2007). Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlarının önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(175), 57-66.
23. Marzano, R.J., Marzano, J.S. ve Pickering, D.J., (2009). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
24. Özpolat, V. ve Bayındır, N., (2007). Yeni müfredatla birlikte değişen sınıf yönetiminin öğretmen davranışlarına yansması. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(174), 8-17.
25. Pala, A., (2006). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13.
26. Roadhouse, M.A., (2007). *Effective models and methods of classroom management*. Yayımlanmamış doktora tezi, Walden University, USA.
27. Sarı, H. ve Dilmaç, B., (2004). Sınıf yönetiminin temelleri. İçinde M. Gürsel, H. Sarı, ve B. Dilmaç (Ed.). *Sınıf yönetimi* (ss. 71-98). Konya: Eğitim Kitabevi.
28. Sarıçoban, A., (2005). Classroom management skills of the language teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 1-15.
29. Sarıtaş, M., (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. İçinde L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (ss. 47-90). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
30. Şentürk, H., (2006). Öğretmen adaylarının uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 585-603.
31. Terzi, A.R., (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 162-169.
32. Turanlı, A.S., (2010). Sınıf yönetimi ve öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(188), 144-157.
33. Türnüklü, A., (2000). Türk ve İngiliz ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetim stratejilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(23), 449-466.
34. Türnüklü, A. ve Yıldız, V., (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri. *Çağdaş Eğitim*, 284, 22-27.
35. Türnüklü, A., (2005). Okullarda disiplin kurullarının yerine geçecek alternatif bir yaklaşım: Okul temelli davranış yönetim politikası. İçinde A. Altun ve S. Oklun (Ed.). *Güncel gelişmeler ışığında ilköğretim: Matematik-Fen-Teknoloji- yönetim* (ss. 192-207). Ankara: Anı Yayıncılık.
36. Yaka, A., (2006). Sınıf yönetimi modelleri (yaklaşımları). İçinde M. Yılman (Ed.). *Sınıf yönetimi* (ss. 37-44). Ankara: Nobel.

37. Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ., (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(23), 274-295.
38. Wright, S.P., Horn, S.P., and Sanders, W.L., (1997). Teacher and classroom context effects on students achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.