



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN
KONTROL DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Zeynep Nalan YILMAZ

Doktora Tezi

Ankara, 2012

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN
KONTROL DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

Zeynep Nalan YILMAZ

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

Doktora Tezi

Ankara, 2012

KABUL VE ONAY

Zeynep Nalan Yılmaz tarafından hazırlanan "İlköğretim Öğretmenlerinin Kontrol Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 28/12/2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

[Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU] (Başkan)

[Doç. Dr. Ali Ekber ŞAHİN] (Danışman)

[Yrd. Doç. Dr. Burcu AKHUN]

[Yrd. Doç. Dr. Neşe GÜLER]

[Yrd. Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU]

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Yusuf ÇELİK

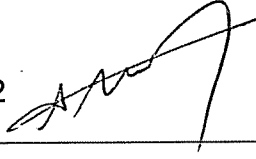
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☒ Tezimin 2 (iki) yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

28/12/2012



Zeynep Nalan YILMAZ

TEŞEKKÜR

İlköğretim öğretmenlerinin kontrol düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediğim doktora tezimin her aşamasında değerli bilgi ve birikimlerini benden esirgemeyen, çalışmamı titizlikle okuyup gerekli düzeltme ve düzenlemeleri yapan, beni yüreklendirip çalışmanın en iyi biçimde tamamlanması yönünde yol gösteren, çok saygı duyduğum, bundan sonraki akademik çalışmalarım da her zaman kendisini örnek alacağım danışman hocam Sayın Doç. Dr. Ali Ekber ŞAHİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma verilerinin analizine yardımcı olan, güler yüzü ve sevecen tavırları ile beni yüreklendirip bu zorlu süreçteki deneyimlerini benimle paylaşan sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Neşe GÜLER'e çok teşekkür ediyorum. Çalışmaya değerli önerileri ile katkı sağlayan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU, Yrd. Doç. Dr. Burcu AKHUN, Yrd. Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU'na ve ölçeğin geliştirilmesi sırasında değerli görüşlerini esirgemeyen tüm hocalarıma saygılarımı sunuyor, teşekkür ediyorum.

Tez için geliştirilen ölçeğin ilköğretim okullarında uygulanması sürecinde değerli zamanlarını ayırıp yardımcı olan İl Milli Eğitim Müdür ve Müdür Yardımcılarına, Okul Yöneticilerine ve saygıdeğer öğretmenlerimizin her birine ayrı ayrı teşekkür ediyorum.

Hayatımın her aşamasında yanımda olan, benimle sevinip benimle üzülen, devamlı motivasyonumu yüksek tutmama yardımcı olan canım annem emekli öğretmen Nevin ve babam Akın ALKAN'a; her zaman bana destek olan abim Ali ve eşi Esmâ ALKAN'a; "Hala yine mi sınav? Yine mi tez?" diyen canım yeğenim Esra ALKAN'a ve tüm hayatımı birlikte geçirmeye karar verdiğim, birlikte çalışmaktan keyif aldığım, akademik çalışmalarına da elinden geldiğince destek olan sevgili eşim Öğr. Gör. Hayrettin YILMAZ'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Yardım ve desteği ile hep yanımda olan canım arkadaşım Arş. Gör. Özge AYDIN'a ve üzerimde emeği olan herkese sevgi ve saygılarımı sunuyorum.

Eylül, 2012

Zeynep Nalan YILMAZ

ÖZET

YILMAZ, Zeynep Nalan. *İlköğretim Öğretmenlerinin Kontrol Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Doktora Tezi, Ankara, 2012.

İlköğretim öğretmenlerinin kontrol düzeylerini belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi ve ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin kontrol yaklaşımları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın verileri, Hakkkari il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında 2011-2012 eğitim-öğretim yılında görev yapan sınıf ve alan öğretmenlerinin katılımları ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistiklerden yararlanılmış, yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin kontrol düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla da “t- testi” ve “tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA)” kullanılmıştır. Farklılığın kaynağı tespit edilirken “LSD testi”nden yararlanılmıştır. Ayrıca parametrik olmayan testlerden olan “Kruskal-Wallis testi” de kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin genel olarak orta düzey kontrol yaklaşımını benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin sınıflarında öğrencileri daha serbest bıraktıkları, eğitim-öğretim etkinliklerinin sorumluluğunu öğrenciler ile paylaşma eğiliminde oldukları araştırmanın sonuçları arasındadır. İlköğretim öğretmenlerinin benimsedikleri kontrol yaklaşımları alanlarına göre incelendiğinde, görsel sanatlar öğretmenleri ile sınıf ve yabancı dil öğretmenlerin sınıflarında daha düşük düzey kontrol yaklaşımı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, öğretmenin kontrol düzeyi, disiplin modelleri.

ABSTRACT

YILMAZ, Zeynep Nalan. *Analyzing Control Levels of Elementary School Teachers in Terms of Various Variables, Doctoral Dissertation*, Ankara, 2012

The data of this study, that aims to develop an effective and reliable measuring instrument and to determine the relation between various variables and teachers practicing their profession at elementary schools, is obtained through the contribution of class and branch teachers who worked during the school year of 2011-2012 in elementary schools located in Hakkari city center. In the analysis of data, descriptive statistics were used, percent and frequency values were included. In order to determine whether the control levels of teachers vary depending on various variables or not, “t-test” and “one-way analysis of variance (ANOVA)” were used. In detection of the differential’s source, “LSD test” was used. Also “Kruskal-Wallis test” which is nonparametric was used.

As a result of the study, it is revealed that elementary school teachers, in general, adopt the approach of medium-level control. It is one of the results obtained from the study that female teachers don’t establish a strict control over their students and have the tendency to share the responsibility of educational activities with them. As elementary school teachers are analyzed regarding the control approaches adopted by them, the results indicate that visual arts teachers along with foreign language teachers and classroom teachers demonstrate an approach of lower control-level in their classes.

Key Words: Classroom management, control level of teacher, discipline models.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
 BÖLÜM I GİRİŞ	 1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı, Problem ve Alt Problemler	4
1.2.1.Araştırmanın Amacı	4
1.2.2.Problem Cümlesi	4
1.2.3.Alt Problemler	4
1.3.Sayıtlılar	5
1.4.Sınırlamalar	5
1.5.Tanımlar	5
1.6.Kısaltmalar	5
1.7.İlgili Araştırmalar.....	6
 BÖLÜM II İLGİLİ LİTERATÜR	 14
2.1. Sınıf Yönetimi	14
2.2. Sınıf Yönetimi Boyutları	14
2.3.1. Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni	16
2.3.2. Öğretim Etkinliklerinin Yönetimi	18
2.3.3. İlişki Yönetimi.....	19
2.3.4. Zaman Yönetimi	20
2.3.5. Davranış Yönetimi	23
2.3.5.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışı	23
2.3.5.2. İstenmeyen Davranışın Önlenmesi	25
2.3.5.3. İstenmeyen Davranışın Değiştirilmesi	25

2.3. Sınıf Yönetimi Modelleri	27
2.4.1. Tepkisel Model	28
2.4.2. Önlemisel Model.....	28
2.4.3. Gelişimsel Model	28
2.4.4. Bütünsel Model.....	29
2.4. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	29
2.2.1. Geleneksel Yaklaşım	30
2.2.2. Çağdaş Yaklaşım	30
2.5. Sınıfta Disiplin ve Disiplin Yaklaşımları	31
2.5.1. Düşük Düzey Öğretmen Kontrollü Yaklaşımlar.....	33
2.5.1.1. Uygun İletişim: Haim Ginott.....	34
2.5.1.2. Disiplin, Kişinin Kendini Kontrolü: Thomas Gordon	34
2.5.1.3. Sevgi ve Mantık ile Öğretim: Jim Fay ve David Funk	35
2.5.1.4. İçsel Disiplin: Barbara Coloroso	36
2.5.1.5. Disiplinden Topluma: Alpha Kohn	37
2.5.2. Orta Düzey Öğretmen Kontrollü Yaklaşımlar	38
2.5.2.1. Mantıklı Sonuçlar: Rudolf Dreikurs.....	38
2.5.2.2. İşbirlikli Disiplin: Linda Albert.....	39
2.5.2.3. Pozitif Disiplin: Jane Nelsen, Lynn Lott ve Stephen Glenn.....	40
2.5.2.4. Zorlamasız Disiplin: William Glasser	41
2.5.2.5. Saygıya Dayalı Disiplin: Richard Curwin ve Allen Mendler	42
2.5.1.6. Kazan - Kazan Disiplini: Patricia Kyle, Spencer Kagan ve Sally Scott	43
2.5.3. Yüksek Düzey Öğretmen Kontrollü Yaklaşımlar	44
2.5.3.1. Davranışta Değişiklik: B.F. Skinner	45
2.5.3.2. Zorlayıcı Disiplin: Lee ve Marlene Canter.....	46
2.5.3.3. Olumlu Disiplin: Fredric Jones.....	47
 BÖLÜM III YÖNTEM	 48
3.1. Araştırma Modeli	48
3.2. Çalışma Evreni	48

3.3. Veri Toplama Aracı	48
3.4. Veri Toplama Süreci	52
3.5. Verilerin Analizi	53
 BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM	 54
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	58
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	60
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
 BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER	 65
 Kaynakça	 69
Ekler	79
İzinler	126

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1: Disiplin yaklaşımlarının sınıflandırılması	32
Tablo 2: Uzmanların KDBÖ maddelerinin hangi kontrol düzeyini yansıttığına dair görüşlerinin frekans dağılımları	50
Tablo 3: Madde analizi sonuçları.....	51
Tablo 4: Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullara göre dağılımı	53
Tablo 5: İlköğretim öğretmenlerinin demografik özellikleri.....	54
Tablo 6: Öğretmenlerin kontrol düzeyleri	55
Tablo 7: Öğretmenlerin kontrol düzeylerinin cinsiyete göre dağılımı	56
Tablo 8: Öğretmenlerin kontrol düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları	56
Tablo 9: Öğretmenlerin kontrol düzeylerinin yaşa göre dağılımı	57
Tablo 10: Öğretmenlerin kontrol düzeylerinin yaş değişkenine göre varyans analizi sonuçları	58
Tablo 11: Öğretmenlerin kontrol düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre dağılımı	59
Tablo 12: Öğretmenlerin kontrol düzeylerinin mesleki deneyim değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....	59
Tablo 13: Öğretmenlerin kontrol düzeylerinin sınıf mevcutlarına göre dağılımı.....	60
Tablo 14: Öğretmenlerin kontrol düzeylerinin sınıf mevcutları değişkenine göre varyans analizi sonuçları	61
Tablo 15: Öğretmenlerin kontrol düzeylerinin alanlara göre dağılımı	62
Tablo 16: Öğretmenlerin Kontrol Düzeylerinin Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı.....	63
Tablo 17: Öğretmenlerin kontrol düzeylerinin sınıf seviyesi değişkenine göre varyans analizi sonuçları	64

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlamalar, tanımlar, kısaltmalar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim-öğretim etkinliklerinin önemli bir kısmı sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Sınıf ortamında yürütülen çalışmalarda hedeflere ulaşılması, sınıfın etkili yönetimi ile doğrudan ilişkilidir. Sınıf içinde gerçekleşen davranışların ders amaçlarına uygun hale getirilmesinden ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinden öğretmen sorumludur (Başar, 2009). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde öğretmenlik; “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmenliğin kuramsal temelini işe koşarak bireyin davranışlarında hem bireyin hem de toplumun yaşamına kalite katacak değişimler oluşmasına kılavuzluk eden kişi öğretmendir (Şahin, 2009, s. 282).

İlköğretim öğrencileri ailelerinden ayrılıp okula başladıklarında ilk olarak öğretmenleri ile karşılaşmakta ve onları kendilerine model olarak görmektedirler. Küçük yaşta kendilerine örnek aldıkları öğretmenlerinden hayatları boyuca izler taşıyacaklardır. Açıkgöz (2007) bu durumu, öğrenciler ile en yakın ve uzun süreli etkileşimde bulunan öğretmenlerin, asıl görevleri olan *öğrenmeyi kolaylaştırmanın* yanında öğrenciye model olma ve öğrenciye rehberlik yapma gibi işlevleri de yüklenmek durumunda olmalarıyla açıklamıştır.

Eğitim sürecinde en yoğun iletişim öğretmen ile öğrenci arasında yaşanır. Öğretmenin öğrencilerle iyi ilişkiler kurması olumlu sınıf ortamlarının oluşmasına yardımcı olur. Öğrencilerde ilgi ve istek uyandırarak derse etkin katılımlarını sağlar. Çağdaş yaklaşımlar öğretmenin sınıfta otorite kurmasına karşı çıkmakta

ve sınıf ortamındaki ilişkilerin demokratik biçimde sürdürülmesine dikkat çekmektedir. Öğretmenin öğrenci ile olumlu iletişimi, öğrencinin istenilen davranışa yönelimini artırır.

Sınıf içinde öğretmen ve öğrencinin iletişimi tüm süreci şekillendirir. Öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine olan beklentileri etkili bir öğretmen-öğrenci ilişkisinin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle her iki tarafın beklentilerinin bilinmesi çok önemlidir (Çinkır, 2004).

Büyük ölçüde bireyin sorumluluğunda gerçekleşen bir etkinlik olan öğrenmede, rehber konumundaki öğretmenin rolü çok önemlidir. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmene düşen görev ve sorumluluklar fazladır, ancak öğretmen bu sorumlulukları öğrencileri ile paylaşabilir. Bu noktada öğretmenin kontrol yaklaşımından söz edilebilir. Geleneksel yaklaşımda öğretmen merkezde yer almaktadır. Ancak gelişen ve değişen eğitim sisteminde merkez öğrenciye doğru kaydırılmak istenmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımları temel alan ilköğretim programları hazırlanmış ve bu alanda değişimlere gidilmiştir.

Bilim ve teknoloji çağında öğrenciler yaşları ne kadar küçük olursa olsun belli bir birikim ile okula başlamaktadırlar. Bu duruma ailenin, çevrenin katkısı olduğu kadar önemli kitle iletişim araçlarından olan bilgisayar ve televizyonun da katkısı vardır. Günümüzde bilgiye erişmek çok daha kolaydır. Çocuklar ilgilerini çeken, merak ettikleri her şeye internet aracılığı ile erişebilmektedirler. Bundan yirmi yıl önce okula başlayan öğrenciler ile günümüzde birinci sınıfa kaydolan öğrenciler arasında oldukça büyük bir fark vardır. Dolayısıyla öğrenme sürecinde öğrenciden beklenenlerin aynı kalması düşünülemez.

Çağın değiştirdikleri sadece öğrenciler değildir. Geleneksel anlayışla yetişmiş otokratik öğretmenler zamanla değişmekte ve davranışlarında yumuşamaya gitmektedirler. Sınıflarında uyguladıkları katı disiplin yerini daha uzlaşmacı tavırlara bırakmaktadır. Bu sistemsel değişimlerin temelinde eğitim fakültelerinde okutulan dersler, bu derslerin içerikleri ve işleniş tarzları yer almaktadır.

Öğretmen adayları aldıkları eğitimler sırasında kendilerine en yakın olan kontrol düzeyini belirlemektedirler. Öğretmenlerin kontrol düzeyleri, onların mesleki uygulamalarını nasıl gerçekleştireceklerinin göstergeleridir. Sınıf yönetiminin; düzen oluşturma, var olan düzeni koruma ve sürdürme ve düzen bozulduğunda bunu yeniden sağlama adımlarından oluştuğu düşünüldüğünde sınıf ortamlarında her zaman bir düzen söz konusudur. Öğretmen bu düzeni sağlarken kendi disiplin modelini oluşturabilir. Ancak bu modelin temelinde mutlaka bir kontrol yaklaşımı vardır.

Öğretmenler benimsedikleri kontrol yaklaşımlarına göre farklı şekillerde sınıflandırılmışlardır. Düşük, orta ve yüksek düzey kontrol yaklaşımlarını benimseyen öğretmenler; demokratik, yarı demokratik ve otoriter öğretmenler veya rehberlik eden, karşılıklı etkileşimli ve müdahaleci öğretmenler şeklinde alan yazında sınıflamalar mevcuttur. Bu benimsenen kontrol düzeylerinin birbirlerinden üstün ya da zayıf olarak değerlendirilmesi uygun bir yaklaşım değildir. Öğretmenlerin benimsedikleri kontrol yaklaşımlarının, kuramsal temellere sahip olduğu ve tutarlı bir şekilde uygulandığı sürece okula güç katacağı düşünülmektedir (Şahin, 2012).

Öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları durumlara verdikleri tepkiler farklıdır. Öğretmen davranışlarının temelinde kendilerinin kontrol yaklaşımları vardır. Sınıf yönetimi sürecinde öğretmenlerin davranışlarının dayanaklarının incelendiği farklı çalışmalar yer almaktadır. Bireylerin kontrol yaklaşımlarının tesbiti için geliştirilen PCI (Pupil Control Ideology) (Willower, Eidell ve Hoy, 1967) ölçeği alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yol göstermiştir. Daha sonra Glickman ve Tamashiro (1980) tarafından disiplin inanışlarını ölçmek üzere BDI geliştirilmiştir. Disiplin İnanışları Envanteri geliştirilerek ICSM, ABCC ve BIMS ölçekleri hazırlanmış ve araştırmacılar tarafından yurt dışında sıklıkla kullanılmıştır. Ülkemizde öğretmenlerin davranışlarına yön veren kontrol yaklaşımlarını belirlemeye yönelik özgün bir araç bulunmamaktadır. Bu çalışmanın, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı sunarak alana katkı sağlaması hedeflenmiştir.

Sınıf yönetimi içerisinde öğretmenlerin ve öğrencilerin yeri, öğretmenin kontrol yaklaşımı ile şekillenir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde kendi görev ve sorumluluklarının yanında öğrencilerine yükledikleri roller de süreçte önemli görülmektedir. Öğretmenlerin süreci yönetim şekillerinin etkili öğrenme-öğretme ortamlarını oluşturmalarında önemli olduğundan bu araştırma gerekli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı, Problem ve Alt Problemler

1.2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma öğretmenlerin kontrol düzeylerini belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi ve geliştirilen aracı kullanarak ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin kontrol yaklaşımları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

1.2.2. Problem Cümlesi

Farklı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulamada ağırlığını gördüğümüz kontrol yaklaşımlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi var mıdır?

1.2.3. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrolü hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeyleri ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeyleri ile mesleki deneyimleri arasında fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeyleri ile sınıf mevcutları arasında fark var mıdır?
5. Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeyleri ile alanları (branşları) arasında fark var mıdır?

6. Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeyleri ile okuttukları sınıf seviyeleri arasında fark var mıdır?

1.3. Sayıtlılar

Ölçme aracının kapsam geçerliği için başvurulan uzman görüşleri yeterlidir.

1.4. Sınırlamalar

Bu araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı, Hakkari il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve ilköğretim alan öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Sınıf Yönetimi: Etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması ve tüm öğrencilerin bu sürece katılmalarını sağlayan etkinlikler bütünüdür.

Kontrol Düzeyi: Öğretmenin öğrencilere ve sınıfa yansıttığı yönetim gücüdür.

Disiplin Modeli: Öğretmenlerin kontrol düzeylerini belirleyen yaklaşımlar bütünüdür.

1.6. Kısaltmalar

KDBÖ: Kontrol Düzeyleri Belirleme Ölçeği.

BDI: Beliefs on Discipline Inventory.

ICMS: Inventory of Classroom Management Style.

ABCC: Attitudes and Beliefs on Classroom Control.

1.7. İlgili Araştırmalar

Etkili bir sınıf yönetimi olmaksızın sınıf ortamında öğrenciye kazandırılmak istenen davranış biçimlerinin istenilen düzeyde gerçekleşebileceğini söylemek zordur (Terzi, 2002). Daha önce öğretmenlik formasyon programlarında yer alan “sınıf yönetimi” dersi, 1997 yılında yüksek öğretim kurulu eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıyla fakültelerde mevcut 16 öğretmenlik alanında zorunlu ders olarak konulmuştur. Böylece sınıf yönetimi alanındaki konular Türkiye’de büyük bir ilgi görmeye başlamış ve bu alandaki araştırmalar hızla artmıştır (Turan, 2006).

Akbaba ve Altun yaptıkları nitel araştırmada, Levin ve Nolan (1991)’ın sınıf yönetimi alanında üzerinde durduğu noktalardan yola çıkarak 7 temel soru belirlemiş ve bu soruları 14 altıncı sınıf öğretmenine yöneltilmişlerdir. Sonuçta öğretmenler üç sınıfa ayrılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %64.2’si müdahaleci, %21.4’ü karşılıklı etkileşimli ve %7.1’i ise rehberlik eden modeli benimsemişlerdir. Bu sonuçlar araştırmaya katılan öğretmenlerin kontrol düzeyinin oldukça yüksek olduğunu göstermiştir (Akbaba ve Altun, 1998).

Celep, otuzdört maddeli bir ölçek geliştirmiş ve 310 öğretmenin bu ölçeği cevaplamaıyla araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri analiz edildiğinde öğretmenlerin verdikleri cevapların yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi değişkenlere göre farklılaştığı görülmüştür. Kadın öğretmenlerin algıları, öğrencilerin öğrenmeye daha istekli oldukları, birbirlerine karşı daha saygılı oldukları ve çalışmalarında daha sorumluluk sahibi oldukları yönündedir. Kadın öğretmenlerin öğrencilerin kontrolü konusunda erkek öğretmenlere oranla daha otoriter olduğu görülmüştür. Yaşı daha büyük olan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmeye daha istekli olduklarına inanmalarına rağmen öğrenciyi kurallarla kontrol etme eğiliminde oldukları da araştırmanın bulguları arasındadır. Eğitim seviyesi yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerden daha fazla başarı bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Celep, 2000).

Savran ve akıroğlu fen bilgisi aday öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada; Martin- Yin ve Baldwin tarafından geliştirilen ABCC leğini kullanmışlardır. Araştırmaya 646 birinci ve ikinci kademe fen bilgisi ğretmen adayları katılmıştır. Araştırma sonucunda birinci ve ikinci kademe ğretmen adaylarının cevapları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ölçeğin alt boyutlarından olan “eğitim” boyutunda aday öğretmenlerin müdahaleci modeli tercih ederken, “birey” alt boyutunda ise rehberlik eden modeli tercih ettikleri grlmştş (Savran ve akıroğlu, 2003). Savran, Gencer ve akıroğlu, 584 fen bilgisi aday ğretmeni ile bir başka çalışma yapmışlar ve önceki çalışmaları ile paralel sonuçlara ulaşmışlardır. Yine “eğitim” boyutunda müdahaleci, “birey” boyutunda ise rehberlik eden modelin aday öğretmenler tarafından benimsendiği grlmştş (Savran, Gencer ve akıroğlu, 2007).

Yılmaz ve Huyugüzel avaş fen bilgisi aday öğretmenleri ile farklı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. 185 aday öğretmene ulamışlar ve ABCC leğini ön test-son test olarak uygulamışlardır. Araştırmanın sonucu; “eğitim” boyutuna ilişkin aday öğretmenlerin inançları eğitimden sonra düşerken, “birey” boyutunda artış olması bakımından dikkat çekicidir (Yılmaz ve Huyugüzel avaş, 2008).

Öğretmenlerin sınıflarda kullandıkları disiplin modellerini farklı değişkenler açısından inceleyen Kayabaşı ve Cemaloğlu geliştirdikleri ölçek yardımı ile; kadın öğretmenlerin daha çok ğretmen Etkisiz Eğitim, Davranış Değişikliği ve Akıl-Sonuç modelini kullandıkları; evli, yaşlı ve kıdemli öğretmenlerin daha fazla Canter modelini tercih ettikleri; formasyon ve hizmet içi eğitim yoluyla sınıf yönetimi dersi alanlarla almayanların disiplin modellerini tercih etmeleri arasında hiçbir farklılığın bulunmadığı; teşekkür alan ğretmenlerin Kounin modelini kullandıkları; iş doyumunu yüksek olan öğretmenlerin daha çok Canter ve Glasser modelini kullandıkları; öğrencilerin başarı düzeylerinin, öğretmenlerin disiplin modellerini seçmelerinde etkili olmadığı ve ilköğretim birinci kademe ğretmenlerinin daha çok Glasser modelini tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır (Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007).

Cemaloğlu ve Kayabaşı yaptıkları farklı bir çalışmada da, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişkiyi irdemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin en fazla Akıl-Sonuç en az Glasser modelini kullandığı; disiplin modelleri ile duygusal tükenmişlik arasında negatif bir ilişkinin olduğu; duygusal tükenmişlik ile Kounin ve Glasser modeli arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; kişisel başarı alt boyutunda tükenmişlik düzeyi arttıkça öğretmenlerin daha çok Canter ve Kounin modellerini tercih ettikleri; duygusal tükenme yaşayan öğretmenlerin Glasser modelini daha çok uyguladıkları saptanmıştır (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007).

Kadak, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik özellikleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, Tulya Hasançebioğlu tarafından geliştirilen liderlik stilleri ölçeğini ve Nida Bayındır'ın ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını ortaya çıkarmak üzere hazırladığı ölçeği kullanmıştır. Liderlik stilleri ölçeğinden alınan puanlara göre öğretmenler; otokratik, yarı demokratik ve demokratik olarak sınıflanmıştır. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin % 57.6'sı otokratik, %39.5'i yarı demokratik ve %2.9'u demokratik liderlik stiline sahip oldukları görülmüştür (Kadak, 2008).

Kuruöz'ün araştırması, öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri ile kişilik tipleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla Cattell 16 PF Kişilik Envanteri ve sınıf yönetimi stratejilerini belirlemek üzere Wolfgang tarafından geliştirilen Disiplin Hakkında İnançlar Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretim öğretmenlerinin en müdahaleci sınıf yönetimi stratejisi olan kurallar-sonuçlar stratejisini en çok kullandıkları, en az ise müdahaleci olmayan yüzleşme-sözleşme stratejisini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yakınlaşma-dinleme alt boyutunda, lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere oranla daha çok bu stratejiyi kullandıkları ve kurallar-sonuçlar alt boyutu incelendiğinde ise lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin bu stratejiyi çok az

kullandıkları, ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin ise bu stratejiye çok başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır (Kuruöz, 2008).

Ünal ve Ünal ilköğretim öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, ikiyüz sekseniki öğretmene ulaşmışlar ve bu öğretmenleri yeni (0-7 yıl) ve deneyimli (7 yıldan fazla) olmak üzere iki gruba ayırmışlardır. Ayrıca sınıf mevcutları da, 24 öğrenciden az ve 25 ve üzeri öğrenci sayısına sahip sınıflar olarak gruplandırılmıştır. ABCC ölçeği araştırmanın veri toplama aracıdır. Araştırmanın sonucunda; “eğitim” ve “davranış” boyutlarına ilişkin yeni ve deneyimli öğretmenlerin benzer tutum sergiledikleri görülmüştür. Ancak “birey” boyutunda deneyimli öğretmenlerin müdahaleci modeli izledikleri görülmüştür. Sınıf mevcutlarına göre değerlendirildiğinde ise, yirmibeş ve üzeri öğrenci sayısına sahip sınıfların öğretmenlerinin daha fazla müdahaleci davrandıkları saptanmıştır (Ünal ve Ünal, 2009).

Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, eğitim alanında sınıf yönetiminin çok daha erken yıllarda önemi anlaşılmıştır. Yapılan çalışmaların Türkiye’deki araştırmalara temel oluşturduğu görülmüştür. Bu araştırma için geliştirilen ölçeğin temeli C.D. Glickman ve R.T. Tamashiro (1980) tarafından geliştirilen BDI ölçeğine dayanmaktadır. Glickman ve Tamashiro yaptıkları çalışmada öğretmenleri; müdahale eden, karşılıklı etkileşimde bulunan ve müdahale etmeyen (rehberlik eden) öğretmenler olmak üzere sınıflamışlardır (Glickman ve Tamashiro, 1980).

Martin ve Baldwin, aday öğretmenler ile deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında BDI ölçeğini kullanmışlar ve bu araştırma için 201 öğretmene ulaşmışlardır. Çalışma sonucunda aday öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere oranla daha fazla rehberlik eden (müdahaleci olmayan) modele yakın oldukları görülmüştür (Martin ve Baldwin, 1992). Laut, yaptığı benzer çalışmada veri toplama aracı olarak ICMS (24 madde) kullanmış ve 174 öğretmene ulaşmıştır. Çalışmada sınıf öğretmenleri bir grubu oluştururken, aday öğretmenler de kendi aralarında

son sınıflar ve stajyer öğretmenler olarak iki gruba ayrılmıştır. Araştırmanın sonucunda son sınıf öğrencilerinin diğer gruplara oranla daha fazla rehberlik eden modeli benimsedikleri görülürken stajyer öğretmenlerin müdahaleci yaklaşımı benimsedikleri ortaya çıkmıştır (Laut, 1999). Deneyimli ve aday öğretmenler ile Rosas ve West (2009) başka bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, TQP (Teacher Quality Partnership) eğitimine katılan öğretmenler ile yürütülmüştür. Ayrıca veri toplama aracı olarak TQP araştırma ekibi tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek, sınıf yönetimine ilişkin sıralanan yedi durum ifadesine sahiptir ve 9'lu likert tipinde hazırlanmıştır. Bu araştırmanın sonucu diğer araştırmalardan farklıdır. Aday öğretmenler ile deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimi inançları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Rosas ve West, 2009).

Bailey ve Johnson aday öğretmenlerle öntest-sontest uygulamalı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama aracı olarak BDI kullanmışlar ve 99 aday öğretmene ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarına baktığımızda genel ortalamalarda, müdahaleci yaklaşım eğiliminin öntest uygulamasından sonra arttığını; karşılıklı etkileşimli yaklaşım eğiliminin ise öntest uygulamasından sonra biraz azaldığını; rehberlik eden (müdahaleci olmayan) yaklaşım eğiliminde ise değişiklik olmadığını görmekteyiz. Onbeş hafta süresince verilen eğitimlerin aday öğretmenleri müdahaleci yaklaşıma yönlendirmesi araştırmanın ilgi çekici yönü olarak düşünülmüştür (Bailey ve Johnson, 2008).

Martin ve Baldwin yeni ve deneyimli öğretmenlerle de farklı çalışmalar yapmışlardır. Meslekte ilk üç yıllarında olan öğretmenleri yeni öğretmenler olarak değerlendirdikleri çalışmalarında toplam 158 öğretmene ulaşmışlardır. Araştırmanın sonucunda, deneyimli öğretmenlerin daha fazla rehberlik eden yaklaşımı benimsedikleri görülmüştür (Martin ve Baldwin, 1993). Benzeri bir sonuca, daha sonra 238 öğretmen ile gerçekleştirdikleri farklı bir çalışmada rastlamışlardır. Yeni öğretmenlerin genel olarak daha müdahaleci oldukları sonucuna ulaştıkları bu çalışmada, ölçeğin alt boyutlarından olan "birey"

boyutunda yeni ve deneyimli öğretmenler arasında farka rastlanmaması dikkat çekicidir (Martin ve Baldwin, 1994).

Martin ve Baldwin ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenleri ile bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmalarında ICMS veri toplama aracı olarak kullanmışlar ve 257 öğretmene ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda birinci kademe öğretmenlerinin ikinci kademe öğretmenlerine oranla çok daha az müdahale girişiminde bulundukları ortaya çıkmıştır (Martin ve Baldwin, 1996). Onwuegbuzie, Witcher, vd çalışmalarını ikiyüz bir öğretmen ile gerçekleştirmişlerdir. BDI ile topladıkları verilerin sonucunda Martin ve Baldwin'in araştırmasının sonucunu destekler bulgulara ulaşmışlardır. Çalışmada ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarını daha müdahaleci olduğu görülmüştür. Ayrıca deneyimli öğretmenlerin müdahaleci yaklaşım eğiliminde oldukları da araştırmanın sonuçları arasındadır. Bu sonuç benzer araştırmaların sonuçlarına ters düşmektedir. Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları cinsiyet, etnik yapı gibi değişkenlere göre farklılık göstermemiştir (Onwuegbuzie, Witcher vd, 2000).

Martin ve Yin, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını cinsiyet değişkenine göre ele aldıkları çalışmalarında 282 öğretmenden veri toplamışlardır. ABCC ile topladıkları verileri analiz etmişler ve erkek öğretmenlerin ölçeğin tamamına verdikleri yanıtların kadınlara oranla daha müdahaleci olduğu görülmüştür. Bu araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin kontrol düzeylerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz (Martin ve Yin, 1997). Martin ve Yin yaptıkları diğer bir araştırmada yine ABCC ölçme aracını kullanmışlar, 145 ikinci kademe öğretmeni ile çalışmalarını tamamlamışlardır. Bu çalışmada kırsal ve kentsel bölgelerde görev yapan öğretmenlerin kontrol düzeylerini incelemişlerdir. Kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler "eğitim" alt boyutunda daha müdahaleci tutum sergilerken; kentsel bölgelerde görev yapan öğretmenler "birey" boyutunda daha müdahaleci tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Martin ve Yin, 1999). Martin, Yin ve Baldwin'in yaptıkları benzer çalışmanın sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte olmuştur.

Yine ikinci kademe öğretmenleri ile yürütülen çalışmaya 154 öğretmen katılmıştır. Kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler “eğitim” boyutunda müdahaleci davranırken; kentsel bölgelerde görev yapan öğretmenler “birey” boyutunda müdahaleci davranmaktadır. Ancak araştırmanın sonucunda cinsiyetler arası farka rastlanmamıştır (Martin, Yin ve Baldwin, 1997).

Martin ve Shoho geleneksel yetişmiş öğretmenler ile diğer sertifika programları ile yetişen öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda sertifika programları ile yetişmiş öğretmenlerin “eğitim” boyutunda çok daha müdahaleci olan modeli benimsedikleri görülmüştür (Martin ve Shoho, 1999). Martin ve Shoho yaptıkları diğer bir çalışmada sertifika programına katılan öğretmenler ve geleneksel yetişen öğretmenlere ek olarak aday öğretmenleri de çalışma gruplarına almışlardır. Bu araştırmanın sonucunda, geleneksel ve sertifika programlarıyla yetişen öğretmenlerin “birey” ve “davranış” boyutlarında aday öğretmenlere oranla müdahaleci olan modeli çok daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmanın başka bir sonucu da, öğretmenlerin yaşları arttıkça “birey” boyutunda kontrol düzeylerinin de arttığı olmuştur (Martin ve Shoho, 2000).

Martin, Yin ve Mayall, farklı değişkenlerin öğretmenlerin sınıf yönetimi tutum ve inançlarına olan etkisini incelemişler ve kadın öğretmenler ile deneyimli öğretmenlerin “eğitim” boyutunda kontrol düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca “birey” boyutunda, yeni öğretmenleri yüksek kontrollü yani daha müdahaleci bir yaklaşımı benimseyen olarak nitelemişlerdir. Araştırma sonucunda sınıf yönetimi eğitimi almayanların “birey” boyutunda müdahaleci modeli tercih ettikleri görülmüştür (Martin, Yin ve Mayall, 2006).

Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, genel olarak istenmeyen öğrenci davranışları üzerinde yoğunlaşıldığı görölmüştür. İstenmeyen öğrenci davranışları sınıflarda disiplin problemlerinin varlığını göstermektedir. Disiplin sorunlarının ne ölçüde yaşanılacağı öğretmenlerin sınıf içindeki duruşları ile belirlenir. Bu sebeple öğretmenlerin kullandıkları disiplin modelleri araştırmanın konusu olmuştur.

Öğretmenlerin kontrol düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalarda yurt dışında geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Bu araştırma, öğretmenlerin benimsedikleri kontrol yaklaşımlarını belirleyen özgün, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmesi ve uygulamanın farklı bir coğrafyada yapılmış olması bakımından önemlidir.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu bölümde; sınıf yönetimi, sınıf yönetimi yaklaşımları, sınıf yönetiminin boyutları, sınıf yönetimi modelleri, sınıfta disiplin ve disiplin yaklaşımları üzerinde durulmuştur.

2.1. Sınıf Yönetimi

Eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağı sınıf yönetimidir. Sınıf, öğretmenler ve öğrencilerin bir arada oldukları yerdir. Eğitimin amaçlarına ulaştırılabilmesi için sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın etkili ve verimli bir şekilde yönetilmesine sınıf yönetimi adı verilir (İlgar, 2005). Doyle (1985) sınıf yönetimini verilen süre içerisinde yer alan etkinliklerde bir grup öğrencinin işbirliğinin kurulması ve sürdürülmesi olarak ele almaktadır (Akt: Açıkgöz, 2007). Sınıf yönetimi bir süreci ifade eder. Turan (2006, s. 2) bu süreci, sınıf içi etkinlikleri öğrenme odaklı olarak etkili bir biçimde düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme süreci olarak tanımlamıştır.

Sınıf yönetimi; bireysel ve psikolojik ihtiyaçların belirlenmesi, sınıfta destekleyici ortamlar yaratacak olumlu öğretmen, öğrenci ve akran ilişkilerinin düzenlenmesi, akademik gereksinimleri karşılamaya dönük öğretim ilke ve yöntemlerinin kullanılması, sınıfın bir sistem ve grup olarak örgütlenmesi ve istenmeyen öğrenci davranışlarının belirlenip düzeltilmesine ilişkin beş bilgi ve beceri alanından oluşmaktadır (Jones ve Jones, 1998).

- Sınıf yönetimi, öğrencilerin kişisel ve psikolojik gereksinmelerine dayandırılmalıdır. Öğretmenler öncelikle öğrencilerin gereksinmelerini ve bu gereksinmelerin öğrencilerin davranışlarıyla olan ilişkisini anlamalıdır. Öğretmenler ortaya çıkan istenmeyen davranışlara ilişkin olarak bu

davranışların nedenlerini, kendi mesleki davranışları ve öğrencilerin karşılanmayan bireysel ve akademik ihtiyaçlarıyla olan ilişkisini inceleyerek etkili bir sınıf yönetimi oluşturmalarıdır.

- Sınıf yönetimi, sınıfta destekleyici koşullar yaratacak olumlu öğretmen öğrenci ve akran ilişkileri üzerine kurulmalıdır. Olumlu ve destekleyici sınıf ortamı üzerine kurulu olan istenilen öğrenci davranışlarının oluşması büyük ölçüde öğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla girdikleri ilişkilerde bireysel ve psikolojik gereksinmelerinin karşılandığı bir sınıf ortamının oluşturulmasına bağlıdır.
- Sınıf yönetimi, her bir öğrencinin ve sosyal grup olarak sınıfın akademik ihtiyaçlarını karşılayarak öğrenmeyi kolaylaştıracak öğretim yöntemlerini kullanmayı içerir.
- Sınıf yönetimi, bir sınıfın bir sistem olarak örgütlenmesini kolaylaştıran, bir sosyal grup olarak ise düzenlenmesi ve yönetimine ilişkin yöntemlerin kullanımını içerir. Bu yöntemler öğrencilerin güvenli bir sınıf içinde etkinlik göstermelerine ilişkin davranış standartlarını içerir.
- Sınıf yönetimi öğrencilerin olumsuz davranışlarının belirlendiği ve düzeltildiği rehberliğe ilişkin çok çeşitli yöntemlerin kullanılma becerisini içerir.

Kaya ve Taşar, ilköğretim okulu öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimine ilişkin algılarını incelemişler ve öğretmen algılarının en yüksek düzeyde okul yöneticisi, sınıf kültürü ve ortamı, ders programı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci- öğretmen ve sınıf çevresi ve son olarak veliler boyutlarında meydana geldiği sonucuna ulaşmışlardır (Kaya ve Taşar, 2010).

2.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Etkili bir eğitimin değişkenleri arasında en çok yer kaplayanlar, sınıf yönetimine ilişkin özelliklerdir: sınıf iklimi, etkileşim düzeni, iyi ilişkiler, öğrenci katılımı, örgütlenme, davranış düzeni (Brophy, 1988; Harris, 1991; Chiang, 1991; Akt: Başar, 2009, s. 6).

2.2.1. Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni

Sınıflar, öğrencilerin yalnızca öğrenim gördükleri yerler değil, aynı zamanda onlar için birer yaşama alanıdır. Eğitimsel süreçlerin temel birimi sınıflardır. Bu sebeple sınıflar, öğrencilerin özelliklerine uygun olarak düşünülmeli, tasarlanmalı ve düzenlenmelidir (Işık, 2006, s. 31). Sınıf ortamı düzenlenmesi, eğitim-öğretim yılı öncesi hazırlıklardan biri olmalıdır.

Fiziksel ortam, öğretim amaçlarının gerçekleşmesinde önemli etkiye sahiptir (Tabancalı, 2008, s. 64). Sınıf ortamı öğretmenin davranışlarını olduğu kadar öğrencinin davranışlarını da etkilemektedir. Öğrenme düzeyinin yükselmesi büyük ölçüde öğrencinin öğrenme ortamında güdülenmesine bağlıdır. Etkili sınıf yönetimi, değişik sınıf etkinliklerine öğrenci katılımının sağlanması ve öğrencilerin işbirliğini kazanması anlamını taşımaktadır (Weinstein, 1996; Akt: Çelik, 2008, s. 83). İyi düzenlenmiş bir sınıf ortamı; öğrencinin kendini daha rahat hissetmesini sağlayacak, öğrenmeye yönelik motivasyonunu artıracak ve öğrencide güven duygusunu geliştirecektir.

Etkili bir sınıf yönetimi için, eldeki olanaklar ölçüsünde fiziksel değişkenlerin güdüleyici, öğretici ve ilgi çekici bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (Aydın, 2010, s.35). İlköğretim kurumlarında çalışan sınıf öğretmenleri sürekli aynı sınıfta çalıştıkları için sınıfın fiziksel düzenini daha kolay değiştirebilirler.

Sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesinde öğrencilerin yaş grupları önemli bir ölçüttür. Öğretim kademelerine göre fiziksel ortamların yapılandırılmasında farklılıklar olacaktır. İlköğretimin ilk kademesi olan birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar tüm sınıfların fiziki düzeni, çok zengin bir tasarımı gerektirmektedir. Bu sınıfların duvarları daha renkli ve doludur. Bu sınıflarda okuyan öğrenciler somut düşünme döneminde oldukları için, sınıfın fiziki düzeninde görsel boyut ön plana çıkmaktadır.

Sınıfın fiziki ortamını değiştirme ve dñzenleme gñrevi ðğretmene aittir. Sınıfın fiziksel dñzeninde ðğretmenin benimsediği kontrol yaklaşımından izler gñr÷lmektedir. Y÷ksek kontrol eğiliminde olan ðğretmenler ðğrencilerinin oturacağı yerleri kendileri belirlerken, dñř÷k kontrol eğiliminde olan ðğretmenler bu tercihi ðğrencilerine bırakabilirler. ðrneęin sınıfın rengine, orta dñzey kontrol yaklaşımına sahip ðğretmen ðğrencileri ile birlikte karar verebilir. Dñř÷k kontrol eğiliminde olan ðğretmenler sınıflarında ðğrencilerin kendi aralarında konuşmalarından rahatsız olmazken, daha y÷ksek kontrol eğiliminde olan ðğretmenler bu durumu sınıfta fazla g÷r÷lt÷ var şeklinde algılayabilirler. T÷m bunların yanında ðğretmeler iyi bir sınıf dñzeni oluşturabilmek için belli ilkelere uymak zorundadırlar. Evertson, Emmer ve Worsham (2000) bu ilkeleri ř÷yle sıralamışlardır (Akt: elik, 2008):

- Çok fazla dolaşımın olacağı serbest dolaşım alanlarını belirlemek. Dalgınlık ve karışıklığı engellemek için bazı alanlar sabitleştirilmeli ve ðğrencilerin bir kısmı bu alanlarda tutulmalıdır. Sınıf alanları kesin çizgileriyle birbirinden belirgin olarak ayrıldığı zaman, etkinlikler sadece bir alanda değil, birçok alanda gerçekleşecektir. B÷ylece bir alandaki aşırı yığılma ðnlenecek ve daha kolay trafik akışı sağlanacaktır.
- ðğrenciler ðğretmenleri tarafından kolayca gñr÷lebildiklerinden emin olmalıdır. En ðnemli yñnetim gñrevi, ðğrencilerin dikkatlice gñzlenmesidir. ðğretmenin sınıfı yñnetme başarısı, her zaman her ðğrenciyi gñrebilme yeterliğine bağlıdır.
- Çok sık kullanılan ðğretim materyallerini korumak ve ðğrencinin ðğretim materyallerine kolayca ulaşmasını sağlamak. ðğretim materyallerinin saklanması, sadece zaman harcamayı en aza indirmek, materyalleri temiz ve hazır bulundurmak demek değildir; aynı zamanda dersin akışını kesmek, yavaşlatmak ve dalgınlıktan kaçınmak amacına da yardım etmektir.
- Sınıftaki b÷t÷n ðğrencilerin sunuları ve gñsterileri kolayca gñrebildięinden emin olmak. ðğrenciler sınıf sunularına ve tartışmalarına kolayca katılabilmelidir (s. 84).

Sınıf ortamının fiziksel değişkenleri olarak; öğrenci sayısı, yerleşim düzeni, ısı-ışık, renk-görünüm, gürültü ve temizlik sıralanabilir. Bu değişkenleri konu alan çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Örneğin, sınıf mevcudu ile öğrenci başarısını inceleyen farklı çalışmalar yapılmıştır. Slavin (1990), okuma başarısı açısından küçük ve büyük sınıflar arasında bir farka rastlamamıştır; Burde (1990) ve Tillitski (1990) ayrı araştırmalarda öğrenci sayısı ile başarısı arasında bir ilişki bulamamışlardır. Ancak Finn ve Archilles (1990) öğrenci sayısının azlığı ile öğretmen ve öğrenci başarısı arasında ilişki bulmuşlar ve bu ilişkinin, öğrenci sayısındaki fark birkaç kişiden fazla olunca belirginleştiğini vurgulamışlardır (Akt: Başar, 2009, s. 29). Kalabalık sınıfların etkilerini öğrenci görüşlerini alarak belirlemeye çalışan Yaman, eğitim-öğretim ortamı, öğretmenlerin sınıf yönetimi, sınıflardaki hijyen ve sağlık problemleri, sınıftaki sosyal iletişim ve öğretmenin rehberlik rolleri boyutlarında ciddi düzeyde sorunlar yaşanmasına yol açtığını bulmuştur (Yaman, 2010).

Saygılı ve Gürşimşek, sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin öğrenci görüşlerini almışlar ve istenmeyen davranışın nedenlerini öğrenci görüşlerine göre sıralamışlardır. Öğrencilerin yanıtları arasında dikkat çeken maddelerden biri de öğrencilerin yerleşim düzenine değinmektedir. Yerleşim düzeni, sınıf ortamının fiziksel değişkenleri arasında yer almaktadır. Sınıfta istenmeyen davranışlar; öğrenciler tarafından “çalışkan olmayanların arka sıralarda oturmasından kaynaklanıyordur, o zaman daha çok konuşuyorlar” şeklinde ifade edilmiştir (Saygılı ve Gürşimşek, 2008).

2.2.2. Öğretim Etkiliklerinin Yönetimi

Öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi öğretmen sorumluluğundadır. Öğretmen bu sorumluluğunu benimsediği kontrol yaklaşımının ışığında öğrencileri ile paylaşabilir. Ders içi etkinlikleri planlarken orta düzey kontrol yaklaşımını benimseyen öğretmenler öğrencilerinin fikirlerini alıp süreci öğrencileri ile şekillendirebilirler. Öğrencileri istenmeyen davranıştan uzak tutup, tamamını görev odaklı kılmak için dersin iyi planlanması, ilgi ve merak uyandırarak

sürdürülmesi bu süreci etkili yönetildiğinin göstergesidir. Sınıf ortamının, eğitimin amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirilebilecek hale getirilmesi önemlidir.

Dersin planlaması aşamasından başlayarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verilmelidir. Öğrencilerin her zaman görev odaklı olmaları eğitim-öğretimin amaçlarına ulaşılmasında önemli görülmektedir. Oğuz ve Bayındır yaptıkları çalışmada, ders planı yapılırken öğretmenlerin çoğu zaman programdaki kazanımlar doğrultusunda hareket ettiklerini bulmuşlardır (Oğuz ve Bayındır, 2009).

Dersin planlanması kadar planlananın gerçekleştirilmesi de önemlidir. Adıgüzel, sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeylerini araştırdığı çalışmada; okul yöneticilerinin öğretmenleri öğretim etkinliklerini planlama, öğrenme materyeli hazırlama, öğretimi çeşitlendirme alanlarında her zaman, öğrenme ortamını düzenleme çabalarında ise kısmen yetersiz buldukları, öğretmenlerin ise kendilerini bu alanlarda kısmen yetersiz gördükleri ve ilköğretim müfettişlerinin öğretmenleri tüm alanlarda her zaman yetersiz buldukları sonucuna ulaşmıştır (Adıgüzel, 2009).

Özgan ve Yılmaz, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki eksikliklerini müfettiş görüşleri ile belirledikleri çalışmışlar ve müfettişler, öğretmenlerin en çok öğretme-öğrenme süreci ile ilgili eksiklikleri olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin sınıf hakimiyeti ile ilgili eksiklikleri de müfettişlerin en fazla bahsettikleri konular arasındadır (Özgan ve Yılmaz, 2009).

2.2.3. İlişki Yönetimi

Sınıfta düzenin kurulması açısından ilk günler çok önemlidir. Öğretmen kendisinin sınıf içerisindeki duruşunu ve öğrencilerden beklentilerini okulun ilk günlerinde net şekilde ifade etmelidir. Öğretmen dönem boyunca aynı

kararlılıkta devam etmelidir. Etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için uygun sınıf ikliminin oluşturulması gerekmektedir. Sınıf çevresi sadece öğretmenleri değil, aynı zamanda öğrencinin tutumlarını, kişiliğini, öğrenme güdüsünü ve hızını etkileyen en önemli etmenlerden biridir (Sarpkaya, 2008). Olumlu sınıf ortamlarının oluşturulmasında etkili öğretmen-veli, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişiminin sağlanması temeldir. Öğretmenlerin kontrol düzeyleri, ilişkilerin düzenlenmesine de yansıyacaktır. Örneğin yüksek düzey kontrol yaklaşımına sahip öğretmenler, öğrencilerinin kendi aralarında kurdukları iletişimi de izleyip müdahalede bulunabilirler.

Sınıfta öğretmen-öğrenci iletişimi sadece sözlü olarak gerçekleşmez. Susup hiçbir şey söylemediğimiz durumlarda bile iletişimde bulunuruz. Öğretmenlerin öğrencilere verdiği sözlü ya da sözsüz mesajlar net, anlaşılır ve tutarlı olmalıdır (Özbent, 2007). Öğretmenin bakışı, sınıfta duruşu, jest ve mimikleri, öğretmenin kendine olan güveni ve dili öğrenciler ile iletişimini ve dolayısıyla dersin işlenişini direk etkilemektedir. Balabanoğlu ve Korkut yaptıkları çalışmada öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi boyutunda sınıf öğretmenlerinin çok iyi düzeyde oldukları görülmüştür (Balabanoğlu ve Korkut, 2010).

2.2.4. Zaman Yönetimi

Okullar, gündelik faaliyetlerini belirli zaman dilimleri içinde gerçekleştirmek durumundadır. Hemen bütün kurumlar için söz konusu olan zamana bağımlılık, okullar için yasal temele dayandırılmıştır. Okulun açılış-kapanış tarihleri, bayram ve tatil günleri, derslerin başlama ve bitiş zamanları, teneffüs saatleri, ara tatiller vb. hepsi önceden belirlenir (Karslı, 2008, s.105).

Sınıf ortamında zamanın tümü eğitim amaçlarına yönelik etkinlikler için kullanılmalıdır. Ders sürelerinin etkili planlanması ve işlem basamaklarının zamana göre ayarlanması önemlidir. Yüksek düzey kontrol yaklaşımına sahip öğretmenler planlanan ders akışını sıkı biçimde takip ederler. Orta ve düşük

kontrol eğilimine sahip öğretmenlerin sınıflarında planlanan adımlarda öğrencilerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda sapmalar gözlemlenebilir. Her öğretmenin kendi kontrol yaklaşımını yansıtan bir sınıf düzenini oluşturmuş olması önemlidir. Sınıf düzeninin oluşturulmuş olması zamanın etkili kullanımını kolaylaştırır. Bu tür sınıflarda öğretmen yönetim sorunlarıyla karşılaşmaz ve ders akışı bölünerek zaman boşa harcanmaz.

Sınıfta ders süresinin verimli biçimde işlenmesi, öğretmenin en önemli mesleki sorumluluk ve yeterlik göstergesidir. Aydın (2010) zamanın etkili kullanımı üzerine öğretmenlere bazı önerilerde bulunmuştur:

- Öğrencilerin bireysel farklılıkları, derse yönelik tutumlarının da farklı olabileceğini gösterir. Öğretmen, öğrenim yaşantılarının desenlenmesinde, sınıfın beklenti ve gereksinimlerinin kesişme noktasından hareket ederek ortak amaçlar belirlemelidir.
- Öğretmen, öğrenim yaşantılarının amaç, içerik ve yöntem açısından uyumlu ve anlamlı bir bütünlük taşımasına özen göstermelidir.
- Öğretmen ders esnasında sınıfın tüm fiziksel alanlarında etkili olmalıdır. Öğrenciler, genellikle fiziksel yakınlıktan hoşlanırlar. Bu durum, öğrencilerce öğretmenlerinin kendileri ile ilgilendiğinin bir göstergesi olarak algılanacağı için, güdüleyici ve dikkat çekicidir.
- Öğretmen bütün öğrencileri yakından tanımalı ve onların ayırt edici kişilik özelliklerini bilmelidir. Bu amaçla öğretmen öğrencileri ile empatik iletişim kurmalıdır.
- Öğretmen öğrencilerin derse ilgi duymaları ve güdülenmeleri için, uygun uyaranlardan yararlanmalıdır. Ayrıca derse başlamadan önce sınıfla birlikte ulaşılan ortak çalışma ilkeleri ile uyulması gereken kuralları kısaca özetlemelidir.
- Öğretmen sınıfın fiziksel ve psikolojik atmosferini belirleyen faktörlerin bilincinde olmalı ve bunların olumsuz etkilerini olanaklar ölçüsünde ortadan kaldırmaya çalışmalıdır.
- Öğrenim yaşantılarının desenlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında öğrenci merkezli yaklaşım benimsenmelidir.

- Ders sırasında birçok etkinlik, eş zamanlı olarak gerçekleşir. Bunlardan bazıları diğerlerinden önce tamamlanır. Öğretmen dersin akışı içinde oluşabilecek bu tür boşlukları önceden görebilmeli ve bu amaçla gerekli önlemleri almalıdır.
- Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciler, birçok kez öğretmenlerinin yardım ve yönlendirmesine ihtiyaç duyarlar. Öğretmeninden uygun zamanda yardım alamayan öğrencilerin derse ilgisi azalır ve ders dışı etkinliklere eğilimi artar.
- Öğretmen dersin başında konuyu, amaçları ve yöntemi kısaca tanıtmalı ve ders süresi içinde yapılması planlanan etkinliklere dikkat çekerek öğrencilerini güdülemelidir. Ders sırasında dikkat çekme, yöneltme, yoğunlaştırma, düzeltme, dönüt verme, değerlendirme vb. amaçlarla yapacağı açıklamaları olabildiğince kısa tutmalıdır. Yapılan araştırmalar, uzun açıklamaların derse ilgiyi azalttığı ve konu dışına çıkılmasını kolaylaştırdığını göstermektedir.
- Araştırmalar sınıfta yapılan günlük işlerin (yoklama, temizlik kontrolü, vb.) veya bazı yönetsel görevlerin (geziler, veli toplantısı gibi etkinliklerin duyurusu) ders zamanında kayda değer kayıplara neden olduğunu göstermektedir. Öğretmen bu tür etkinlikleri önceden planlayarak zaman kayıplarını en aza indirebilir.
- Ders sırasında öğrencilerin dikkatleri birçok nedenden dağılabilir veya konuya ilgileri azalabilir. Bu amaçla ders sırasında uygun boşluklar yaratarak, öğrencilerin dinlenmeleri sağlanabilir (s. 136).

Özetle zamanı etkin ve verimli bir biçimde yönetmek, sınıfta olumlu bir öğrenme iklimi yaratmakla eş anlamlıdır. Adıgüzel'in, sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeylerini incelediği çalışmasında en dikkat çekici alan zaman yönetimi olmuştur. Bu alanda ilköğretim müfettişleri ve idareciler öğretmenleri her zaman yetersiz bulurken, öğretmenlerin de kendilerini her zaman yetersiz görmeleri dikkat çekmiştir (Adıgüzel, 2009).

2.2.5. Davranış Yönetimi

Davranış, belli bir uyarana karşı verilen duygusal, düşünsel ve devinimsel tepkilerden oluşan bir bütünlük olarak tanımlanabilir. Davranışın yönetilebilmesi için öncelikle doğru biçimde tanımlanması gerekir. İnsan davranışları koşullara bağlı olarak değişir. İnsanın aynı cins uyaranlara farklı koşullarda değişik tepkiler verdiği sık rastlanan bir durumdur. Sınıf ortamında davranış yönetiminden öğretmen sorumludur. Öğretmenin davranışlarındaki kararlık ve tutarlık öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkiler (Aydın, 2010).

Öğretmen öğrencileri istenilen davranışa yönlendirmelidir. İstenilen davranışın nedenleri açık ve anlaşılır biçimde öğrencilere anlatılmalıdır. Ayrıca istenilen davranışların öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Olumlu sınıf ortamları oluşturulurken oluşan bazı boşlular öğrencileri istenmeyen davranışlara yönlendirebilir.

2.2.5.1. İstenmeyen Öğrenci Davranışı

İstenmeyen öğrenci davranışları; sınıf seviyesine, işlenilen derse, zamana ve duruma göre değişebilir. Bu sebeple, herkesin üzerinde anlaştığı istenmeyen davranışları listelemek ve tanımlamak oldukça zordur. Ancak öğrenci davranışlarını, istenmeyen davranış olarak adlandırabilmek için dört temel ölçüt vardır:

- Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşının öğrenmesini engellemesi,
- Davranışın, öğrencinin kendisinin ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması,
- Davranışın, okulun araç gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi,
- Davranışın, öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesidir (Korkmaz, 2011, s. 289).

Sınıf yönetimi alanında en çok araştırmanın yapıldığı konu şüphesiz istenmeyen öğrenci davranışlarıdır. Balay ve Sağlam, öğretmenlerin görüşlerini alarak, sınıf içinde en çok karşılaşılan olumsuz davranışları “karşıdaki sözünü yarıda kesme”, “izinsiz konuşma/fısıldaşma”, “derse geç gelme”, “izinsiz ayağa kalkma/sınıfta dolaşma” ve “sırada yayılarak oturma” olarak belirlemişlerdir (Balay ve Sağlam, 2008). Sezgin ve Duran da yaptıkları çalışma sonrasında en çok karşılaşılan istenmeyen davranışları, “ders zili çaldığında derse hazır olmama”, “sorulan sorulara ve işlenen konuya kayıtsız kalma” ve “derse geç gelme” olarak sıralarken; en az karşılaşılan olumsuz davranışları da “arkadaşlarıyla alay etme ya da onları küçük düşürme”, “yalan söyleme” ve “öğretmene ya da arkadaşlarına karşı kaba söz kullanma” şeklinde belirtmişlerdir (Sezgin ve Duran, 2010).

Ekinci ve Burgaz, istenmeyen davranışın nedenlerini, öğretmen ve öğrenci görüşlerini alarak belirlemeye çalışmışlardır. Öğretmenlerden kaynaklanan nedenleri, öğrenciler; en çok etkileyen faktörün öğretmenlerin öğrenciler (başarılı, uslu, sevdiği, vb) arasında ayırım yapması olarak belirtirken, öğretmenler ise kendilerinin konu alanlarında yetersiz olmalarını oldukça etkilediği görüşündedirler (Ekinci ve Burgaz, 2009). Araştırmada istenmeyen davranışın okuldan kaynaklanan nedenlerini de sorgulamışlar ve öğrencilerden; okul yönetiminin öğrencilerin olumlu değişim isteklerini dikkate almaması, bunlara karşı çıkması ve okul içinde öğrencileri dinleyen ve sorunlarını paylaşan yetişkin kişilerin olmaması görüşleri gelmiştir. Öğretmenler ise; okul içinde öğrencileri dinleyen ve sorunlarını paylaşan yetişkin kişilerin olmaması konusunda öğrenciler ile hem fikirdirler. Ayrıca; okulların çok kalabalık olması ve okulun disiplin uygulamalarının tutarsız olması öğretmenler tarafından istenmeyen davranışın nedenleri arasında sıralanmıştır (Ekinci ve Burgaz, 2009). Çelikkaleli, Balcı vd. istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin ailelerinin sahip olduğu özellikler, göç ve kentleşme ve ülkenin sosyo-ekonomik koşulları en önemli nedenler arasında sıralamışlardır (Çelikkaleli, Balcı vd., 2009).

2.2.5.2. İstenmeyen Davranışın Önlenmesi

Sınıfta oluşabilecek istenmeyen davranışı önlemek için öğretmenin uygulayabileceği bazı stratejiler vardır. Öğretmen öncelikle öğrencilerinden beklediği olumlu davranışları onlara açık ve net biçimde ifade etmelidir (Başar, 2009). Öğretmenler öğrencilere istenen davranışı çağrıştıracı, örnek, anlayışlı ve destekleyici davranmalıdır. İstenen davranış her zaman gündemde tutulmalı ve vurgulanmalıdır.

Öğrenci kendisinden beklenen davranışa inanmalıdır. Öğrencinin davranışa inanması için; istenen davranışın yararları belirtilir, olumlu sonuçları gösterilir. Olumlu örnekler ve öğütler öğrencileri yönlendirmede önemlidir.

İstenilen öğrenci davranışlarının yerleşmesi ve tekrarlanması için olumlu pekiştirilmeleri önemli bir adımdır. Öğretmen öğrencileri istenmeyen davranışlardan uzaklaştırmak için istenilenin güçlendirmelidir. Ayrıca, öğretmenin sınıfın fiziki ortamını düzenlerken ve öğretim etkinliklerini planlarken de istenilen davranışı kolaylaştırması gerekmektedir.

Sezgin ve Duran yaptıkları çalışmalarında istenmeyen davranışın önlenmesine yönelik stratejileri belirlemeyi amaçlamışlar ve en çok kullanılan stratejilerin; “konunun ya da öğrenilenlerin önemini vurgulama” ve “kavramlar ya da konular arası geçişleri özenle yapma” olduğunu saptamışlardır. Öğretmenlerin en az kullandıkları önleme stratejileri ise; “öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlama”, “derste enerjik ve güler yüzlü olma” ve “derse zamanında girip çıkma” olmuştur (Sezgin ve Duran, 2010).

2.2.5.3. İstenmeyen Davranışın Değiştirilmesi

Sınıf ortamlarında öğrencilerin istenmeyen davranışları öğretmenin küçük müdahaleleriyle değiştirilebilir, yerini istenilen davranışlara bırakabilir. İstenmeyen davranış karşısında öğretmen görmezden gelebilir. Bu tamamen öğretmenin kendi benimsemiş olduğu, davranışının temelinde yatan kontrol

düzeyine göre farklılık gösterebilir. Bazen öğrenciler dikkat çekmek için istenmeyen davranışları sergilerler. Bu davranışları öğretmen tarafından görmezden gelindiğinde öğrenci amacına ulaşamadığı için istenmeyen davranışı tekrarlamaz.

Sınıfın yönetim sorumluluğunu büyük ölçüde üstlenen öğretmen, istenmeyen davranış karşısında öğrencilerle göz teması kurabilir, genel sözlü uyarılarda bulunabilir ya da diğer öğrencilerin derse olan ilgilerini dağıtmadan uyarabilir. İstenmeyen davranışın önlenmesinde olduğu gibi değiştirilmesinde de doğru davranışın gösterilmesi çok önemlidir. İstenmeyen davranışa karşı bu yaklaşımlar cevap vermezse öğretmen fiziksel müdahalede bulunabilir. Öğretmen öğrencinin omzuna dokunabilir, dikkat dağıtıcı uyarıcıları ortamdan alabilir veya öğrencinin yerini değiştirebilir. Yüksek düzey kontrol yaklaşımında olan öğretmenlerin istenmeyen davranışlara tepkileri düşük kontrol eğiliminde olan öğretmenlerden daha fazladır. Yüksek kontrol eğiliminde olan öğretmenler olaylara hemen müdahale ederler, öğrencilerin kendiaralarında sorun çözmelerine pek fırsat tanımazlar. Düşük kontrol yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin hiç tepkide bulunmayacağı ilgisiz davranışlar, yüksek kontrol eğiliminde olan öğretmenler için hemen müdahale edilmesi gereken istenmeyen davranışlar olarak algılanabilir.

Dönmez ve Cömert, aday öğretmenlerin kendilerinin ve uygulama öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme konusunda yeterliliklerini sorguladıkları çalışmalarında; öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin kendilerini en yeterli gördükleri konu öğrencilerin okul dışındaki kötü alışkanlıkları sınıf ortamına getirememeleridir. Her iki grubunda, öğrencilerin dersi dinliyor görünüp hayal kurmalarına diğer istenmeyen davranışlara oranla müdahalede zorlandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının kendileri ve uygulama öğretmenleri için genel olarak olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür (Dönmez ve Cömert, 2009).

Sezgin ve Duran'ın yaptıkları çalışmada öğretmenlerin istenmeyen davranışı değiştirmek üzere kullandıkları stratejiler arasında en göze çarpanlar; “öğrencinin bulunduğu yere ya da sıraya doğru yönelme” ve “soru sorarak öğrenciyi derse katma” olmuştur. Öğretmenlerin, istenmeyen davranışı değiştirmek için disiplin kurallarını uygulama, azarlama-bağırma gibi hoş olmayan durumlardan uzak durdukları görülmüştür (Sezgin ve Duran, 2010). Sarıtaş'ın yaptığı çalışmada istenmeyen davranışın düzelme ve değiştirme adına öğretmen adaylarının en çok kullandığı stratejiler; arkadaşları ile konuşmasını engelleme ve sorumluluk vererek derse katmaya çalışma olduğu görülmüştür (Sarıtaş, 2006).

Güleç ve Alkış özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin davranış değiştirme stratejilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında benzer sonuçlarla karşılaşmışlardır. Her iki tür okulda çalışan öğretmenlerin de en sık kullandıkları davranış değiştirme stratejileri; göz kontağı kurmaya çalışmak, öğrenciyi derse katmaya çalışmak, yapılması gereken doğru davranışı açıklamak ve bakış, vurgu ve tonlama ile durumdan rahatsız olduğunu belli etmek olmuştur. Ancak çalışmada en dikkat çeken nokta özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu “öğrencilerin ilgisini çekmek için çeşitli öğretim materyalleri kullanırım” stratejisi devlet okullarında görev yapan öğretmenler tarafından pek de tercih edilmemektedir (Güleç ve Alkış, 2004).

2.3. Sınıf Yönetimi Modelleri

Öğretmenlerin benimsedikleri disiplin yaklaşımlarından hareketle uygulanan farklı sınıf yönetimi modellerinden söz edilebilir. Sınıf yönetimi modelleri; baskıcıdan demokrasiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen ağırlıklıdan öğrenci ağırlıklıya dönüşmüştür. Bu durum toplumsal alandaki değişim ve gelişimlerin eğitim alanına yansımasıdır. Başar, sınıf yönetimi modellerini tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak dört grupta toplamıştır (Başar, 2009, s. 8).

2.3.1. Tepkisel Model: İstenmeyen davranışa tepki göstermeye dayanan modeldir. Bu modelin amacı, istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir. Sınıf yönetiminde uygulanan klasik model olarak tanımlanabilir (Demirtaş, 2008, s. 18). Modelin işleyişi, istenmeyen sonuç-tepki şeklindedir. Ödül ve cezadan düzen sağlayıcı olarak yararlanılır. Sınıf içi etkinlikler gruptan çok birey yönelimlidir. Sınıf içerisinde bu modeli çok kullanan öğretmenlerin diğer üç modeli gereğince kullanamadığı söylenebilir. Öğretmen genel olarak yüksek düzey kontrol eğilimindedir.

2.3.2. Önlemsel Model: Planlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve sonucu olmadan önleme yönelimlidir (Başar, 2009, s. 9). Bu modelin amacı, sınıf problemlerini oluşmasını önleyerek sınıfta düzen kurmak ve bu düzeni sürdürmektir. Böylelikle tepkisel modele duyulan ihtiyaç ortadan kalkacaktır. Eğitim öncesi yapılacak hazırlıklar bu model için önem taşır. Modelde etkinlikler grup yönelimlidir. Bu model daha çok orta düzey kontrolü çağrıştırmaktadır. Öğretmen küçük müdahaleleri ile sürecin şekillenmesine yardımcı olur.

2.3.3. Gelişimsel Model: Sınıf yönetiminde, öğrencinin fiziksel, duygusal, psikolojik, ahlaki vb. gelişimlerinin esas alındığı uygulamaları gerçekleştiren modeldir. Öğrencilerin gelişimleri ilköğretim birinci ve ikinci kademe ve ortaöğretim devresinde farklılık göstereceğinden öğretmenlerin sınıf yönetiminde benimsedikleri modeller de farklılık göstermelidir.

Jacobsen (1985) bu modeli dört basamakta irdemiştir. Birinci basamak, on yaşa kadar süren, nasıl öğrenci olunacağını öğrenildiği zamandır. Bu basamakta öğretmene çok iş düşer. İkinci basamak, on-on iki yaş arası dönemdir. Sınıf yönetimine verilen

ağırlık azalır. Öğrenciler, sınıf düzenine uymaya ve öğretmeni hoşnut etmeye isteklidirler. Üçüncü basamak, on iki-on beş yaşları arasındadır. Öğrenciler sınıf kurallarının nedenlerini aralar, birbirlerinin beğenisini kazanmak için öğretmeni sıkıntıya sokmayı seçebilirler. Dördüncü basamak, lise yıllarıdır. Öğrenciler kim olduklarını, nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başlarlar, sosyalleşirler, akıllanırlar, yönetim sorunları azalır (Başar, 2009, s. 10).

2.3.4. Bütünsel Model: İlk üç modelin sentezi olarak düşünülebilir. Bu modelde; önlemsel sınıf yönetimine öncelik verme, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenen davranışa ulaşabilmek için istenmeyenin nedenlerini ortadan kaldırma ve öğrenci özelliklerini gözetme vardır. Bütünsel model, sınıfın iç ve dış çevresini bir bütün olarak görür. Bu modele, sınıf yönetiminin sistem modeli denilebilir (Başar, 2009).

Her ortamda geçerli olan bir sınıf yönetim modeli yoktur. Etkili sınıf yönetimi becerisine sahip öğretmenler, ihtiyaçları doğrultusunda bu modellerden uygun olanı seçip kullanırlar. Ancak tepkisel modelin çok fazla kullanılması ileriki zamanlarda disiplin sorunlarına yol açacaktır.

2.4. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetimi yaklaşımları geleneksel ve çağdaş olarak sınıflandırılacağı gibi öğretmenlerin kontrol düzeyleri dile getirilerek düşük düzey öğretmen kontrollü yaklaşımlar, orta düzey öğretmen kontrollü yaklaşımlar ve yüksek düzey öğretmen kontrollü yaklaşımlar olarak da sınıflandırılabilir. Geleneksel yaklaşım yüksek düzey öğretmen kontrollü yaklaşımla örtüşmektedir. Çağdaş yaklaşım ise düşük ve orta düzey öğretmen kontrollü yaklaşımlarını içermektedir.

2.2.1. Geleneksel Yaklaşım: Bu yaklaşım öğretmen merkezlidir; sınıf içi etkinliklerde öğretmen aktif, öğrenci pasif konumdadır. Eğitim amaçlarının ve sınıf içi kuralların belirlenmesinde, öğrenci katılımına yer verilmez (Aydın, 2010). Sınıflarda yapılandırılmış öğretmen-öğrenci ilişkileri söz konusudur. Geleneksel yaklaşımın temel amacı; düzeni korumaktır. Bu yaklaşımın dayandığı ilkeler (Rinne, 1997, Akt: Çelik, 2008);

- Öğretmen derse başlamadan önce öğrencilerin bütün dikkatini derse çekmelidir.
- Öğrenci öğretim süresince dikkatsiz olduğu ya da istenmeyen davranış göstermeye başladığı zaman, öğretmen derhal dersi kesmeli düzeni sağlamaya çalışmalı ve anlattığı konuyu özetlemelidir (s. 10).

Geleneksel yaklaşımın ilkeleri düzeni korumaya yöneliktir. Bu tür sınıf yönetiminde öğrenci düzene feda edilir. Önemli olan sınıf düzeninin sağlanmasıdır.

2.2.2. Çağdaş Yaklaşım: Bu yaklaşım, öğrencilerin duygusal ve zihinsel gelişimlerine uygun insancıl bir modeldir. Sınıf yaşamının merkezinde öğrenci yer alır; sınıf içi etkinliklerin öznesi öğrencidir. Sınıf yaşantısının düzenlenmesinde öğrenci söz sahibidir; kurallar öğrencilerle birlikte tartışılarak oluşturulur. Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıfı bir sistem olarak algılamayı gerektirir. Bu anlamda sınıf; öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç, okul, çevre, aile gibi dış etmenlerin etkileştiği bir alandır. Dolayısıyla sınıf içi yaşam gerçek yaşamdan yalıtılmış bir ortam değil, canlı ve dinamik süreçler toplamıdır (Aydın, 2010). Bu yaklaşımın dayandığı ilkeler (Rinne, 1997, Akt: Çelik, 2008);

- Her öğrencinin ilgisinin dersin içeriğine çekilmesinden kaçınılmalıdır. Her zaman içerik odaklı tekniklerden yararlanmak mümkündür. Odaklanma ilkesinde öğrenciyi sürekli olarak ders içeriğine çekme konusunda çaba harcanır. Bununla birlikte öğrencinin zihninin dağılması önlenmeye çalışılır.

- İçerik yönelimli teknikler ğretim amaçlı kullanılmadığı zaman sonuçta yavaş yavaş ve gönülsüzce içerik dışı teknikler kullanılmaya başlanır (s. 11).

Sınıf yönetimi, daha çok öğrenmeyi sağlayıcı sınıf ortamının oluşturulmasıyla açıklanmaktadır. Diğer bir değişle, sınıfta öğrenme için olumlu bir havanın sağlanması, öğretmenin alan bilgisine çok iyi hakim olması ve genel kültür ile öğretmenlik meslek formasyonu kazanması ile sağlanabileceği belirtilmektedir (alık, 2007).

2.5. Sınıfta Disiplin ve Disiplin Yaklaşımları

Sıkı düzen anlamına gelen disiplin kavramı, eğitim terimi olarak; kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin tümü (Oğuzkan, 1974) olarak tanımlanmıştır. Etkili ğrenme ortamlarının oluşturulmasında disiplin önemli bir kavramdır. Sınıf yönetimi ve disiplin kavramları birbiri yerine sık sık kullanılmaktadır. Ancak sınıfta disiplin; öğrencilerden beklenen davranışları betimleyen kurallar ve yapılar olup, öğrencilerin bu kurallara uymalarını sağlar. Sınıf yönetimi ise daha genel, şemsiye kavram olup öğretmenlerin, ğrenci davranışlarını, sosyal etkileşimi ve öğrenmeyi içeren sınıf aktivitelerini yönetme çabaları olarak tanımlanır (Martin, Yin ve Baldwin, 1998; Akt: Sağnak, 2008).

Öğretmenin sınıfı yönetme davranışı bilimsel bir temele dayanmak zorundadır (elik, 2008). Sınıf yönetimi ve disipline ilişkin modeller dayandıkları felsefe ve psikolojik temeller dikkate alınarak üç başlık altında kavramsallaştırılmıştır (Burden, 2006; Wolfgang, 1999). Öğretmenin kontrol yaklaşımı; sınıf içi düzenin kurulması, sürdürülmesi ve gerekli durumlarda düzenin tekrar sağlanması önemlidir (Burden, 2006). Sınıf yönetiminde var olan üç temel disiplin yaklaşımı Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1: Disiplin Yaklaşımlarının Sınıflandırılması.

Disiplin Modelleri	Rehberlik Eden Model (Düşük Kontrol Düzeyi)	Karşılıklı Etkileşimli Model (Orta Kontrol Düzeyi)	Müdahaleci Model (Yüksek Kontrol Düzeyi)
Öğretmen Kontrolü	Düşük	Orta	Yüksek
Öğrenci Kontrolü	Yüksek	Orta	Düşük
Kuramsal Temeli	Hümanistik	Geliştirilebilir ve Sosyal Psikoloji	Davranışçı
Çocuklara Bakış	-Çocuklar ilk önce içsel güçlerle gelişir. -Karar verme kişisel gelişimi yetkinleştirir. -Öğrenciler kendi kaderlerini belirlerler.	-Çocuklar içsel ve dışsal güçlerin her ikisiyle gelişir.	-Çocuklar ilk önce dışsal güçler ve durumlarla gelişir. -Çocuklar çevrenin etkisi ile şekillenir.
Temel Yöntem	-Kendi sorumluluğunda öğrenciler yetiştirilir. -Öğretmen-öğrenci ilişkisi kurulur.	-Öğretmen-öğrenci problem çözmede birliktedir. -Öğrenciye danışılır.	-Kurallar konur. -Ödül ve ceza dağıtılır.
Öğretmenin Kullandığı Yaklaşımlar	-Öğrencinin kendi kontrolünü kolaylaştıracak çevresel yapıyı oluşturur. -Öğrencinin problemi görmesine yardım eder, çözüm için uygun karara rehberlik eder. -Empatik bir dinleyicidir. -Öğrencinin hissettiklerini ifade etmesine müsaade eder.	-Sınırları belirlemek ve açıklamak için öğrenci ile karşılıklı etkileşim içinde olur. -Problemlere karşılıklı kabul edilebilir çözümler belirtilir.	-Çevreyi kontrol eder. -Uygun yaptırım ve cezaları seçer ve uygular.

(Burden, 2006)

2.5.1. Düşük Düzey Öğretmen Kontrollü Yaklaşımlar

Bu yaklaşımlar, hümanist (insancıl) ya da öğrenci merkezli olarak da bilinen felsefi ve psikolojik temele dayanmaktadır. İnsancıl düşünceye göre, her birey içsel zeka potansiyeline sahiptir ve birey kendini gerçekleştirmek için bu zekasını kullanır. İnsancıl düşüncenin dayandığı yöntemlerden bazıları Hanif, Nawaz ve Tanveer (1979) tarafından şöyle sıralanmıştır (Akt: Aksoy, 2001):

- Öğretmen öğrenme durumlarını kontrol etmez veya egemenliği altına almaz. Öğretmen sadece öğrenmeye yardım eden kaynak ve danışman kişidir.
- Öğrenme için kişiler arası etkili iletişim gereklidir. Öğretmen ve öğrenciler arasında saygı ve güvene dayalı bir ilişki vardır.
- Öğrenciler kendi gelişimsel düzeylerine bağlı olarak çeşitli yollarla kendilerini ifade etmeye cesaretlendirilirler ve her öğrenci kendi tercihinine göre eğitsel etkinliklere katılır.

Düşük düzey öğretmen kontrollü yaklaşımlarda, öğrencinin davranışlarının kontrolü kendi sorumluluğundadır. Öğrencinin içsel potansiyelleri göz ardı edilemez. Sınıf yönetimi, disiplin ve yönergelerle başa çıkmada öğrencinin düşünceleri, fikirleri, hissettikleri ve öncelikleri hesaba katılır.

Öğrencinin davranışlarını kendi kontrol etmesini kolaylaştırmak için gereken sınıf düzenini kurmak öğretmenin sorumluluğundadır. Sınıf kurallarına karar verirken öğretmen bu tartışmanın rehberi olur, öğrencilerin uygun davranış tanımlarına ve ilgili kuralı belirlemelerine yardım eder. Olumsuz davranış oluştuğunda öğrencilerin problemi görmelerine ve çözüm için uygun kararı vermelerine yardımcı olur (Burden, 2006).

Düşük düzey kontrol yaklaşımının temsilcileri; Ginott, Gordon, Fay ve Funk, Coloroso ve Kohn'dur.

2.5.1.1. Uygun İletişim: Haim Ginott

Ginott modelinde temel amaç, öğretmenlere güvenli, insancıl ve verimli sınıf iklimini oluşturmada destek sağlamaktır. Kuram, Kounin kuramına dayanmaktadır (Ginott, 1971; Akt: Celep, 2004).

Ginott, disiplinde iletişimin önemine dikkat çekmiş özellikle de öğretmenlerin öğrenciler ile konuşmalarıyla ilgilenmiştir (Charles, 2002). Ginott, öğrenci istenmeyen bir davranış sergilediğinde onlara “aptal”, “tembel”, “sorumluz” gibi kelimeler kullanmak yerine doğrudan davranış üzerinde yoğunlaşarak durumla ilgili “ben mesajları” (ben hayal kırıklığına uğradım, ben kızgıyım gibi) göndermesi gerektiğini vurgulamaktadır (Pala, 2007).

Kuramın öne çıkan özellikleri;

- Öğrenci özerkliği ön plandadır.
- Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki olumlu ilişkileri teşvik etmektedir.
- Disiplin sorunlarının ortaya çıkmasında anahtar bir etmen olan benlik algısının geliştirilmesinde odaklanmaktadır (Edwards, 1997; Akt: Celep, 2004).
- Bazı durumlarda öğretmenin direk istenmeyen davranışa yönelmesi zor olabilir.

2.5.1.2. Disiplin, Kişinin Kedisini Kontrolü: Thomas Gordon

Model, A. Maslow ve C. Rogers’ın kuramlarına dayanmaktadır. Bu eğitimcilere göre, her birey kendine özgü özellikler taşır, ancak her bireyi bu özelliklerini dikkate alarak yönetmek olanaksız gibidir. Önemli olan bireylerin sorun çözme ve karar verme yetenekleri konusunda kendilerine güvenmelerini sağlamaktır. Bu hedefleri gerçekleştirmek için öğretmen-öğrenci ilişkileri dikkate alınmalıdır (Edwards, 1997; Akt: Celep, 2004).

Gordon, etkili disiplinin ödül ve cezalar ile başaramayacağını, bunların ancak öğrencinin kendisini kontrolüne katkı getireceğini savunmaktadır. Öğrencilerin kendilerine güvenmelerine, kendi hareketlerini kontrol etmelerine ve olumlu karar almalarına yardım eden yaklaşımları önermektedir (Burden, 2006).

Kuramın öne çıkan özellikleri;

- Öğrencilerin problem çözme yetileri geliştirilir.
- Öğretmenlerin öğrencileri ile olumlu ilişkiler kurmaları hedeflenir.
- Öğrencilerin kendilerini güvenmeleri teşvik edilir.
- Öğrencilere, öğretmenlerinin beklentilerini anlama ve gerçekleştirme hususunda yardım etmektedir.
- Öğretmen sınıfını bireysel ayrılıkları dikkate alarak yönetmekte zorlanabilir.
- Öğrencilerin bazıları için problem çözme ve karar verme sorumluluğu fazla olabilir.

2.5.1.3. Sevgi ve Mantık İle Öğretim: Jim Fay ve David Funk

Öğrencilerin kendi öz disiplinlerini ve özgür problem çözme becerilerini geliştirecekleri sınıf ortamlarını nasıl oluşturacaklarını tanımlamışlardır. “Sevgi ve Mantık” öğrencinin sorumluluğunu artıran, onları toplumda etkili bir işleve hazırlayan yaklaşımdır. Öğretmenler öğrencilerin kendi kararlarını alma fırsatlarının olduğu ortamlar yaratırlar (Burden, 2006).

Sevgi ve mantık ile öğretimin dört temel ilkesi vardır:

- Öğrencilerin kendi görüşlerini savunmalarına imkan verin.
- Sınıfta kontrolü öğrenciler ile paylaşın.
- Olayların sonuçlarını empatik olarak değerlendirin.
- Soru sorarak ve model olarak görüşleri paylaşın.

Kuramın öne çıkan özellikleri;

- Öğrencilerin kendi problem çözme becerilerini geliştirmeye yardımcı olur.
- Öğretmenlerin olumlu sınıf atmosferleri yaratmasını sağlar.
- Öğretmenlerin ve öğrencilerin duygusal yönden doyumunu sağlar.
- Öğretmenin öğrenciler ile birebir ilgilenmesi zaman alabilir.
- Kendi kararlarını veren bireyler istenilen sonuca ulaşamayabilirler.
- Öğretmenler her zaman empatik davranmakta zorlanabilirler.

2.5.1.4. İçsel Disiplin: Barbara Coloroso

Coloroso, öğretmenlerin ceza ile disiplini ayırt etmelerine yardım eder. İstenmeyen öğrenci davranışlarını üç kategoriye ayırır: hatalar, kötülük ve kargaşa. İyi disiplinin öğrenciye neyi yanlış yaptığını göstereceğini ve onlara problem çözme de yardımcı olacağını vurgular. Öğrencilerin kendi kararlarını almalarına yardımcı olunmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir (Charles, 2002). Coloroso'nun inancı insalcıdır ve öğrencinin kendi değer ve saygınlığını yükselteceğine odaklanır. Öğrencilerin başarılarından ve hatalarından öğreneceklerini bunun için onlara karar alma fırsatı verilmesini vurgulamaktadır (Burden, 2006).

Coloroso, öğrencilerin kendi kararlarını vermelerini ve tercihlerinden kendilerinin sorumlu olmalarını vurgular. İçsel disiplin anlayışında öğretmenlerin “benim öğretmedeki amacım ne?” ve “benim öğretme felsefem neye dayanıyor?” sorularını kendilerine sormaları gerekmektedir. Öğretmenin öğretmedeki amacı neyi başarmak istediği ile; öğretme felsefesi de göreve nasıl yaklaşacağı ile ilgilidir (Burden, 2006).

Kuramın öne çıkan özellikleri;

- Öğrencilerin kendi hayatlarının sorumluluğunu almalarını sağlar.
- Öğrencilerin kendi hatalarından ders çıkarmalarına yardımcı olur.

- Öğretmenlere düzen ve disiplinin cezadan farklı olduğunu anlatır.
- Öğrencilerin birey olarak kendilerine güvenlerini artırır.
- Öğrencinin süreçte yaptığı hatalar onun cesaretini kırabilir.
- Öğrencinin sonuca ulaşmak için daha fazla zaman ve enerji harcaması gerekebilir.

2.5.1.5. Disiplinden Topluma: Alfie Kohn

Ödül ve cezanın, öğrencilerin kendi yargılarına güvenmemelerine ve kendilerine güvenlerinin artmasına engel olur düşüncesi ile uygun davranışı getirmeyeceğini düşünmektedir. Sınıf toplantılarını toplum yaratmak için önemli bir araç olarak görmektedir. Sınıf toplantıları etnik ve sosyal yararlar sağlar, entellektüel gelişimi besler, öğrencileri etkili liderler olmaları için motive eder ve disiplin problemleriyle başa çıkma ihtiyacını azaltır (Burden, 2006).

Kuramın öne çıkan özellikleri;

- Sınıf toplantıları ile öğrencilerin birbirleri ile iletişimi güçlenir.
- Öğrencilerin kendilerini toplum önünde ifade etmelerine zemin hazırlanır.
- Öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri bir toplum oluşturmalarına destek olunur.
- Öğretmen sınıf toplantıları için yeterli zaman ayırmakta zorlanabilir.
- Her öğrencinin lider olma isteği kendi aralarındaki ilişkilere zarar verebilir.

2.5.2. Orta Düzey Öğretmen Kontrollü Yaklaşımlar

Orta düzey kontrol yaklaşımı, gelişimin içsel ve dışsal güçlerin kombinasyonundan geldiği felsefi inanışına dayanır. Başka bir deyişle hem insancıl hem de davranışçı felsefenin ilkelerini barındırır. Böylece öğrencinin hareketinin kontrolü öğrenci ve öğretmenin ortak sorumlulukları olur. Düşük düzey kontrol yaklaşımında olduğu gibi sınıf yönetimi ve disiplinde öğrencinin düşünceleri, fikirleri, hissettikleri ve öncelikleri hesaba katılır ancak orta düzey kontrol yaklaşımı grup odaklıdır. Öğretmen kişisel ihtiyaçlardan önce grubun hareket ve akademik ihtiyaçlarına odaklanır.

Öğretmen ve öğrenci işlem ve kuralları birlikte geliştirir. Öğretmen uyulması gereken birkaç kuralı kendisi koyabilir veya öğrencinin seçtiği kuralları veto edebilir. Orta düzey kontrol yaklaşımında öğretmen öğrencileri kurallara zorlamaktan ve öğrencilerin hareket ve kararlarının sonuçlarını düşünmelerinden sorumludur (Burden, 2006). Öğretmen kuralların işleyip işlemediğini, yeni kurallara ihtiyaç olup olmadığını sık sık sınıf toplantıları yaparak öğrenciler ile tartışır. Sınıf toplantılarının amacı, öğrencilerin kendilerine ve sınıftaki diğer arkadaşlarına karşı olan sorumluluklarının farkına varmalarını sağlamaktır (Levin ve Nolan, 2000).

Orta düzey kontrol yaklaşımının temsilcileri; Dreikurs, Albert, Nelsen, Lott ve Glenn, Glasser, Curwin ve Mendler, Kyle, Kagan ve Scott 'tır.

2.5.2.1. Mantıklı Sonuçlar: Rudolf Dreikurs

Olumlu disiplin modeli olarak da ifade edilen bu model, Dreikurs, Grunwald ve Pepper (1982) ve J. Nelson (1987) sınıf düzeni üzerindeki araştırmaları ile A. Adler'in kuramlarına dayanmaktadır. Bu model, çocukların ait olma, eşitlik ve karşılıklı saygı duygularını geliştirmelerini engelleyen herhangi bir disiplin modeline karşı olmayı içerir (Edwards, 1997, Akt: Celep,2004).

Dreikurs'a göre öğrencilerin karşılamak istedikleri bazı temel gereksinimleri vardır. Öğretmenin sınıf içi süreçlerde bunları dikkate alması gerekir. İstenmeyen davranışlar, tanınmak, dikkat çekmek, güç aramak, intikam almak ve yetersizlik göstermek gibi hedeflere ulaşmak için yapılan girişimler olarak görülmelidir. Öğretmen, bunları fark etmeli ve bunlarla baş edebilmelidir. Çocuklar genelde disiplini, yetişkinlerin koyduğu, kurallarını anlamadıkları karmaşık bir oyun olarak algılar.

Kuramın öne çıkan özellikleri;

- Öğrencilerin davranışlarının nedenlerini sorgulamalarına imkan sağlar.
- Öğrencinin özerkliği ön plana çıkmaktadır.
- Öğrenciler istenilen davranışa yönlendirilirler.
- Keyfi cezalandırma ve sistematik pekiştirme yerine, ussal sonuçlara güvenilir (Celep, 2004).
- Kendilerinin güçlü iletişim becerilerine sahip olmadığını düşünen öğrencilerin sınıf toplantılarına katılımları güç olabilir.

2.5.2.2. İşbirlikli Disiplin: Linda Albert

Albert'ın asıl odaklandığı nokta, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını bilmeleridir. Böylece öğrenciler öğretmenleri ve diğer arkadaşları ile işbirliği içinde olurlar. Bu disiplin programı, pozitif sınıf kontrolünü kurmak ve öğrencileri cesaretlendirerek öz-saygılarını geliştirmek için dizayn edilmiştir (Burden, 2006).

Albert'in işbirlikli disiplin için önerdiği birçok strateji vardır. Olumsuz davranış oluştuğunda nasıl müdahale edileceğini, istenilen davranış pekiştirme yollarını, işbirlikli sınıf atmosferleri yaratma yaklaşımlarını, öğrenci ile karşılıklı meydan okumadan kaçınma yollarını göstermiştir.

Kuramın öne çıkan özellikleri;

- Öğrenci kendi davranışını seçmekte özgürdür.
- Öğrenci ihtiyaçları temele alındığından çocukların doyumu sağlanır.
- Öğretmen sorumlulukları öğrenci ile paylaştığı için süreçte yükü hafifler.
- Demokratik sınıf ortamları yaratılır.
- Öğrenci ihtiyaçlarına uygun program ve materyal tasarlamakta öğretmen zorlanabilir.

2.5.2.3. Pozitif Disiplin: Jane Nelsen, Lynn Lott ve Stephen Glenn

Pozitif disiplin; çocukların kendi hareketlerini kontrol edebilmelerine ve problemlerini çözmelerine yardımcı olan bir yönetim tekniğidir (Nelsen, Lott ve Glenn, 2009). Pozitif disiplin için oldukça önemli bir kaç unsur bulunmaktadır. Çocuklara seçenekler sunma, öğrenme için doğal ve mantıklı sonuçlar kullanma, pozitif yaşam becerileri için gerekli olanları bir araya getirme ve problem çözme becerilerini çocuklara öğretmektir (Eaton, 1997; Akt: Dinçer, 2000).

Nelsen, Lott ve Glenn'in asıl katkıları ise, öğrencilerin kendilerini kontrol edebilme yetenekleri, işbirliği içinde olmaları, sorumluluk almaları inançlarıdır. Bu istenilen kişisel özelliklerin özellikle pozitif disiplinin var olduğu grup ortamlarında gelişeceğine inanırlar. Öğrencilerin sadece sınıfta değil, hayatın her aşamasında olumlu disiplinle çok daha başarılı olabileceklerine inanmalarını amaçlamaktadır (Charles, 2002).

Kuramın öne çıkan özellikleri;

- Öğretmen öğrencilerin cesur olmaya teşvik eder.
- Öğrencilerin sosyal, akademik ve yaşam becerilerine katkı sağlanır (Burden, 2006).
- Bireylerin problem çözme becerileri geliştirilir.
- Sınıflarda olumlu iletişim ortamları oluşturulur.
- Problem davranışın kaynağını bulmak her zaman kolay olmayabilir.

- Öğrencilerin öz denetimi kazanması ve belirli bir olgunluk seviyesine ulaşması zaman alabilir (Nelsen, Lott ve Glenn, 2009).
- Öğretmenin yarattığı çevre ile aile ortamı çok tutarlı olmayabilir.

2.5.2.4. Zorlayıcı Olmayan Disiplin: William Glasser

Glasser, 1985 öncesi ve sonrası olmak üzere iki disiplin modeli ortaya atmıştır. 1985 öncesi modelde, sınıf kuralları, davranışlar ve disiplin konularıyla ilgili toplantıların etkili olacağını savunmaktaydı. Glasser, sınıf kurallarının kaçınılmaz ve kuralara uyma konusunda kararlılığın şart olduğunu belirtmektedir.

Glasser, 1985 sonrası modelinde *kalite* konusunda yoğunlaşmaktadır. Glasser'e göre okullarda çok az sayıda öğrenci yapabileceklerinin en iyisini yapabilmektedir. Öğrencilerin çoğu ya düşük nitelikteki çalışmayla ya da hiç çalışma yapmadan tatmin olabilmektedir. Yapılması gereken şey, öğretimi iyileştirmektir. Nitelikli çalışma için müfredatta ve materyalde çok az değişiklik yapmak gerekmektedir. Kalitenin artması için öğretmenlerin öğretme yöntemlerini değiştirmeleri gerekmektedir (Pala, 2007).

Glasser'ın yaklaşımının temelini çocukların, aile ya da okul tarafından karşılanması gereken belli gereksinimlerin olduğu oluşturur. Glasser'in kaliteli okul modeline göre okulun temel işlevi, bütün olarak öğrencinin öğrenme gereksinimlerini karşılamaktır.

Kuramın öne çıkan özellikleri;

- Öğrenci özerkliğini ve sorumluluğunu artırır.
- Öğrencinin kendi davranışlarının tüm olası sonuçlarını görme olanağı sağlar.

- Öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan disiplin sorunlarını çözmelerine yardım eder.
- Öğrencilerin kendi gereksinimlerini anlamalarına ve bu gereksinimlerini nasıl gidereceklerini bulmaları için bakış açısı kazanmalarına yardım eder.
- Uygun olmayan davranışlarda öğretmen öğrenciye tepki göstermede zorlanabilir.
- Öğrenciler davranış geliştirme planı yapmayı gerektiren becerilere sahip olmayabilir.
- Okulda olmak istemeyen öğrencinin davranış geliştirme konusunda plan yapmasını sağlamak zordur (Edwards, 1997; Akt: Celep, 2004).

2.5.2.5. Saygıya Dayalı Disiplin: Richard Curwin ve Allen Mendler

Curwin ve Mendler disiplin probleminin kaynağının; öğrencinin can sıkıntısından, güçsüzlük hissinden, net olmayan sınırlardan veya kişiliğine, saygınlığına olan saldırılardan olduğu görüşündedirler. Etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasında cezanın yerine, öğrenciye saygılı davranmak ve bunu eğitim sürecine yaymak gerekmektedir.

Curwin ve Mendler sorumluluk modeli diye adlandırdıkları disiplin planına göre, öğretmenler karar alma sürecine öğrencileri de katmalılardır. Modelin asıl amacı, öğrencilere sorumlu karar vermelerini ve bu kararların sonuçlarından ders almalarını öğretmektir (Burden, 2006).

Kuramın öne çıkan özellikleri;

- Öğrenciye saygılı davranılması onun bireysel gelişimini olumlu etkiler.
- Öğrencilerin problem çözme ve karar alma becerileri gelişir.
- İstenmeyen davranışın kaynağı sorgulanarak müdahale edilir.
- İstenilen davranış için uygun ortam hazırlanır.

2.5.2.6. Kazan- Kazan Disiplini: Patricia Kyle, Spencer Kagan ve Sally Scott

Disiplini sağlarken öğretmen ve öğrenciyi aynı tarafta görürler. Her iki tarafta öğrencinin ihtiyaçlarını yıkıcı olmayan yollardan belirlemeye çalışmaktadır. Disipline öğretmen ve öğrencinin ortak sorumluluğu olarak bakmaktadırlar (Charles, 2002). Yıkıcı davranışı dörde ayırmaktadırlar; saldırganlık, kuralları bozma, karşı koyma ve söz tutmama. Bu davranışların önlenmesinde program, yönergeler ve yönetim önemlidir (Burden, 2006).

Kazan-kazan disiplininde üç önemli nokta vardır. *Aynı tarafta olmak*: öğretmen, öğrenci ve aile hep birlikte çalışırlar. *İşbirliği*: davranış problemlerine karşı uzun soluklu çözümler öğretmen öğrenci işbirliği ile bulunur. *Öğrenme sorumluluğu*: öğrencilerin kendi gelişimleri için uygun seçenekler yaratmalarına öğretmenler yardım eder.

Kuramın öne çıkan özellikleri;

- Öğrenme sürecinin sorumluluğu öğretmen, öğrenci ve aile arasında paylaşılmıştır.
- Öğretmen, öğrenci ve aile hepsi sürecin kazananıdır.
- Öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verilir.
- Ailelerin okul ve sınıf ortamına dahil edilmesinde zorlanılabilir.
- Öğrenciyi yıkıcı davranıştan uzaklaştıracak olan eğitim programına öğretmenin müdahalesi zor olabilir.

2.5.3. Yüksek Düzey Öğretmen Kontrollü Yaklaşımlar

Yüksek düzey öğretmen kontrollü yaklaşımlar, geleneksel ya da davranışçı olarak bilinen felsefi ve psikolojik temele dayanır. Öğrencinin büyüme ve gelişiminin dışsal güçlerinin bir sonucu olduğu düşünülür. Bu yüzden öğretmenler ve yetişkinler istenilen öğrenci davranışlarını seçmeli, uygun davranışı kuvvetlendirmeli, uygun olmayan davranışın oluşmasını engellemelidir.

Geleneksel ya da davranışçı yaklaşımın davranış ve öğrenmeye ilişkin temel varsayımlarını Zirpoli, Melloy (1997) ve Hanif, Nawaz, Tanveer (1979) şöyle özetlemişlerdir (Akt: Aksoy,2001):

- Davranışların birçoğu öğrenilir. Bireyler pekiştirilen davranışları gösterme, pekiştirilmeyen ya da cezalandırılan davranışları göstermekten kaçınma eğilimindedirler.
- Bireyler farklı ortamlarda farklı davranışlarda bulunurlar. Çünkü davranış için her ortamın kendine özgü uyarıcıları vardır.
- Birçok davranış öğretilebilir ve değiştirilebilir.
- Öğrenme gözlenebilir ve ölçülebilir koşullar altında gerçekleştiği için bu koşullar kontrol edilebilir.
- Öğretmen ödülleri ve pekiştireçler kullanarak öğrenme durumlarını yapılandırmalı ve kontrol etmelidir.
- Öğretmen için öğrenci davranışlarını kontrol edecek yolları düzenlemek ve uygulamak bir zorunluluktur.

Yüksek düzey kontrol yaklaşımında öğretmenler öğrenci davranışlarının kontrol edilmesi gerektiğine inanırlar çünkü öğrencilerin kendi hareketlerini etkili şekilde takip ve kontrol edemeyeceklerini düşünürler. Öğretmenler sınıftaki işlem ve kuralları öğrenci girdisi olmadan kendileri seçerler. Öğretmenler öğrencileri istenilen davranışa zorlarlar, istenmeyen ve uygun olmayan davranışı durdurmak üzere harekete geçerler. Yüksek düzey kontrol yaklaşımının temsilcileri; Skinner, Canter ve Jones'tur.

2.5.3.1. Davranışta Değişiklik: B. F. Skinner

Davranışçı akım Rus fizyolojist Pavlov'un uyarın-tepki deneyleriyle başlamış, daha sonra Axelrod ve Skinner gibi psikolog ve eğitimciler bu kuramı insan yaşamına ve eğitime uyarlamışlardır. Model, insanoğlunun davranışlarına kılavuzluk edecek içsel isteklere sahip olmadığından, amaçlara doğrudan yönelmeyeceği ve bunu ancak çevrenin kontrolü ile yapacağı varsayımına dayanır. (Celep, 2004).

Skinner'e göre davranış değiştirmede izlenecek temel yol ödül-ceza yöntemidir. Ona göre sistematik olarak ödüllendirilen davranış, öğrencilerin istenen yönde davranışlarını şekillendirmektedir. Öğretmen, istenen davranışı ödüllendirirse, öğrenci aynı davranışı tekrar etme eğilimi gösterir. Öğretmenler, öğrencilerin olumlu davranışlar geliştirmeleri için sözlü yorum, yüz ifadeleri, mimik, gülümseme, hoş söz, not ve yıldız gibi ödül ve pekiştireçler vererek ilgi ve çabayı artırabilirler (Pala, 2007). Ödüllendirilmeyen, göz ardı edilen ve ceza verilen davranış ise zayıflar ve söner (Burden, 2006).

Kuramın öne çıkan özellikleri;

- Kullanımı çok basittir.
- Sonuçlar hemen alınmaktadır.
- Standart davranışlar bütün öğrenciler için tektir, sürekli ve açıktır.
- Yaş dikkate alınmadan bütün öğrenciler için kullanılabilir.
- Sınıfta davranış kontrol altında tutmanın ön planda olması birçok öğretmenin isteğine uygundur.
- Elde edilen sonuçlar genellikle kalıcı değildir.
- Ödüllere sınırlama getirildiğinde öğrenciler istenilen başarıyı göstermeyebilir.
- Öğrenciler kendi davranışlarını nasıl yöneteceğini öğrenmeyebilir.
- Ev, okul ve toplumdan kaynaklanan sorunları anlamaya önem verilmez.
- Sınıf denetimine öncelik vermek demokratik toplumlarda ahlaki olmayabilir.

- Ödüller, içsel güdülenmeyi etkisiz kılabilir.
- Ödüller, çocuğun okulda yaptığı işin kalitesini azaltabilir (Edwards, 1997, Akt: Celep, 2004).

2.5.3.2. Zorlayıcı Disiplin: Lee Canter ve Marlene Canter

Canter modelinin esası, öğrencilerin sorumlu davranışlar sergilemesi gereği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Aile ve toplum için bu şarttır. Öğretmenler, disiplini sağlamak için ilk derste beklenti ve duygularını açıkça belirtmeli, belirlenecek sınıf kurallarını bir yere asmalı ve bu konuda ısrarlı davranmalıdırlar. Canter, öğretmenin başarısızlığının sebebini, disiplini sağlamadaki başarısızlığı olarak görmektedir. Canter, disiplini sıkı kontrol ve öğrencilere insanlık dışı davranma değil, insancıl öğrenme ortamı sağlayarak, psikolojik güvenlik ve yetenekleri genişletecek bir gereksinim olduğunu savunmaktadır (Pala, 2007).

Edwards (1997) zorlayıcı disiplini uygulamanın dört basamağını şöyle sıralamıştır (Celep, 2004):

1. Kuralları ve beklentileri oluşturma,
2. Yanlış davranışı izleme,
3. Sınırları zorlamak için cezayı kullanma,
4. Olumlu davranışlarda güdülemeyi ön plana çıkarma.

Kuramın öne çıkan özellikleri;

- Disiplin süreçlerine yönetici ve aile katılımını içerir.
- Disiplin sorunlarının altında yatan duygu, hastalık, ırk vb. nedenleri ele almada yetersizdir.
- Sorun davranış gösteren öğrencilerin adlarının tahtaya yazılması onları utandırabilir ya da diğerlerini yanlış davranış göstermeye itebilir.
- Model, ceza uygularken olumlu pekiştirici kullanmayı önermesine karşın bunun uygulanmasına pek yer verilmemektedir.

- Cezalandırma, ortadan kaldırılması tasarlanan birçok davranışı uyandırır ve özendirir (Edwards, 1997; Akt: Celep, 2004).

2.5.3.3. Olumlu Disiplin: Fredric Jones

Diğer yazarlar sınıf disiplininde sözlü iletişime dikkat çekerken Jones, ilk kez sözsüz iletişime değinmiştir. Sözsüz iletişime öğretmenin vücut dili, yüz mimikleri, jestler, göz kontağı, fiziksel yakınlık örnek olabilir (Charles, 2002). Jones'un disiplin modelinin temel kaynağı, öğrencilere kendilerini kontrol etme yönünde destek sağlamaktır (Pala, 2007).

Jones, öğrenme zamanının yarısının istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgilenmekle geçtiği görüşündedir. İstenmeyen öğrenci davranışları olarak; söz almadan konuşma, gürültü yapma ve sınıfta başkalarının yerine oturma gibi genel davranışlardan söz etmektedir. Öğretmenlerin sınıf ortamlarında zaman kayıplarını önlemek için; vücut dilini etkili kullanmalarını, öğrencilerle yakından ilgilenmelerini ve onları yüreklendirmelerini önermektedir.

Kuramın öne çıkan özellikleri;

- Uygulanması kolaydır.
- Öğrencinin süreçteki yükü hafifletilir.
- Dersin etkili planlanması öğrenme için ayrılan süreyi verimli kılar.
- Verilen mesaj öğrenci tarafından algılanmayabilir.
- Sınıf kuralları öğrencilere benimsetilmekte zorlanılabilir.
- Sorumlulukların öğretmen üzerinde olması onları yorabilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma evreni, veri toplama aracı, veri toplanma süreci ve verilerin analizi başlıkları altında araştırmanın yöntemi ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel ve ilişkisel karşılaştırmaya dayalı araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin uygulamada ortaya çıkan mevcut kontrol düzeylerini belirlediğinden betimsel, bu düzeylerin çeşitli değişkenlerle olası ilişkilerini sorguladığından da ilişkisel karşılaştırmaya dayalı bir araştırma olarak değerlendirilmiştir (Gay ve Airasian, 2000).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Hakkari ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri ve bu sınıfların derslerine giren alan öğretmenleri oluşturmuştur. Hakkari il merkezinde bulunan 18 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 301 sınıf ve bu sınıfların derslerine giren alan öğretmenlerinin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, kişisel bilgi formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kontrol Düzeyi Belirleme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

- **Kontrol Düzeyi Belirleme Ölçeği:** Öğretmenlerin kontrol düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçeğin hazırlanmasına ilgili alan yazının taranmasıyla başlanmıştır. Araştırmacı tarafından farklı okullarda sınıf içi gözlemler yapılmış ve izlenen durumlardan örnek olaylar tasarlanmıştır. Yaratılan örnek olaylara öğretmenlerin müdahalelerini belirlemek üzere araştırma evreninde bulunmayan öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Gözlem ve görüşmelerden alınan notlar listelenmiş ve ölçek maddeleri taslak haline getirilmiştir. Kuramsal temele dayandırılan maddeler üzerinde çalışılmış ve uzman görüşü almak üzere 30 maddeden oluşan ölçek hazırlanmıştır.

Ölçeğin kapsam geçerliği için, farklı üniversitelerde görev yapan sınıf yönetimi alanında çalışmaları olan ve fakültelerinde sınıf yönetimi dersini veren 30 uzmana başvurulmuştur. Uzman görüşüne sunulan ölçekte her madde için 2 ayrı kontrol düzeyini yansıtan toplam 60 durum ifadesine yer verilmiştir. Ölçek maddelerinin cevapları “zorunlu seçim” (forced choice) türünde sunulmuştur. Bu ifadeler üç ayrı kontrol düzeyine eşit olarak dağıtılmıştır. Uzmanlardan, 30 madde/60 ifadenin her birinin hangi kontrol düzeyine ait olduğunu belirtmeleri ve varsa düzeltme önerilerini yazmaları istenmiştir (Form Ek-1 olarak sunulmuştur).

Uzmanlardan gelen düzeltme önerileri dikkate alınarak ölçekte gerekli düzenlemeler yapılan form ikinci kez uzman görüşüne sunulmuştur (Forma Ek-2’de yer verilmiştir). Kanısı alınmak üzere başvurulmuş 30 uzmandan 8’i ders yoğunlukları, kendi akademik çalışmaları ve farklı projelerde yer aldıklarından ikinci kez görüş bildirememişlerdir. Uzmanların düzeltme önerileri bir tablo üzerinde özetlenmiş ve tablo Ek-3 olarak sunulmuştur. Uzmanların, KDBÖ’nde yer alan durum ifadelerinin yansıttığı kontrol düzeylerini belirttikleri görüşleri ile alan yazına dayandırılmış kontrol düzeyleri Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2: Uzmanların KDBÖ maddelerinin hangi kontrol düzeyini yansıttığına dair görüşlerinin frekans dağılımları.

Sorular		İlk Görüşler			İkinci Görüşler			Ölçekteki Kontrol Düzeyi
		DK	OK	YK	DK	OK	YK	
1.madde	a seçeneği	5	7	18	2	4	16	YK
	b seçeneği	15	12	2	13	7	2	DK
2.madde	a seçeneği	19	8	3	16	5	1	OK
	b seçeneği	2	3	25	2	2	18	YK
3.madde	a seçeneği	17	11	2	14	6	2	DK
	b seçeneği	1	5	24	2	3	17	YK
4.madde	a seçeneği	4	9	17	2	7	13	YK
	b seçeneği	6	18	6	3	17	2	OK
5.madde	a seçeneği	5	19	5	2	18	2	DK
	b seçeneği	20	6	4	17	2	3	OK
6.madde	a seçeneği	5	4	20	3		19	YK
	b seçeneği	16	9	5	10	10	2	OK
7.madde	a seçeneği	13	14	3	10	11	1	OK
	b seçeneği	3	3	23	1	3	18	YK
8.madde	a seçeneği	20	7	3	19	1	2	DK
	b seçeneği	3	23	4	1	19	2	OK
9.madde	a seçeneği	4	3	22	2	1	19	YK
	b seçeneği	17	9	4	9	9	4	OK
10.madde	a seçeneği	28			22			DK
	b seçeneği		6	24	1	2	19	YK
11.madde	a seçeneği	3	3	24	3		19	YK
	b seçeneği	12	16	2	4	15	3	OK
12.madde	a seçeneği	4	20	6	5	14	3	OK
	b seçeneği	22	2	3	18	1	3	DK
13.madde	a seçeneği	9	19	2	3	17	2	DK
	b seçeneği	5	4	20	2	3	17	YK
14.madde	a seçeneği	3	2	25	2	2	18	YK
	b seçeneği	13	11	6	7	13	2	OK
15.madde	a seçeneği	19	8	3	18	1	3	DK
	b seçeneği	2	2	26	2	1	19	YK
16.madde	a seçeneği	6	16	8	4	14	4	DK
	b seçeneği	14	14	2	10	11	1	OK
17.madde	a seçeneği	4	1	25	3		19	YK
	b seçeneği	1	20	9		16	6	OK
18.madde	a seçeneği	1	24	4	1	19	2	OK
	b seçeneği	26	2	2	17	3	2	DK
19.madde	a seçeneği	7	13	10	7	10	5	OK
	b seçeneği	21	7	2	20	2		DK
20.madde	a seçeneği	8	10	6	10	9	3	DK
	b seçeneği	14	9	2	13	8	1	OK
21.madde	a seçeneği	1	5	24	2		20	YK
	b seçeneği	16	10	3	17	3	2	DK
22.madde	a seçeneği	20	9	1	18	2	2	DK
	b seçeneği		5	25	1	1	20	YK
23.madde	a seçeneği		14	16		11	11	YK
	b seçeneği	27	3		21	1		DK
24.madde	a seçeneği	10	13	5	8	13	1	DK
	b seçeneği	3	6	21	4	6	12	OK
25.madde	a seçeneği	21	6	1	17	3	2	OK
	b seçeneği	2	1	27	3	2	17	YK
26.madde	a seçeneği	4	15	9	10	9	3	OK
	b seçeneği	15	9	4	9	10	3	DK
27.madde	a seçeneği	21	6		18	3	1	DK
	b seçeneği		7	22		2	20	YK
28.madde	a seçeneği	8	20		1	20	1	OK
	b seçeneği	15	3	12	13	1	8	DK
29.madde	a seçeneği	4	19	4	3	16	3	OK
	b seçeneği	2	3	23	2	1	19	YK
30.madde	a seçeneği	2	2	26		3	19	YK
	b seçeneği	14	14	2	5	17		DK

Kontrol düzeyi belirleme ölçeği, uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda düzenlenmiş ve denemelik form hazırlanmıştır. Çalışmanın ön uygulaması Hakkari ile benzer coğrafi ve sosyo-kültürel özellikler gösteren Şırnak ilinde gerçekleştirilmiştir. Şırnak il merkezinde bulunan sekiz ilköğretim okulunda görev yapan yüzdört ilköğretim okulu sınıf ve alan öğretmenleri ile çalışma yürütülmüştür. Denemelik forma öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda madde tutarlılığına bakılmıştır. Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtlar ayrı ayrı değerlendirilmiş, seçenek işaretlendiye 1 puan, işaretlenmediye 0 puan ile puanlanmıştır. Daha sonra her kontrol düzeyi için toplam puanlar elde edilmiştir. Madde puanları ile toplam puanlar arasındaki korelasyon, nokta çift serili korelasyon ile hesaplanarak madde ayırıcılık düzeyleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık değeri 0,30'nin üzerinde olan maddelerin ölçeğe alınması uygun bulunmuştur. Madde ayırıcılığının 0,30 ve üstünde bir değer alması, maddenin iyi düzeyde ayırıcılığının olduğunu işaret eder (Güler, 2012, s. 119).

Tablo 3: Madde analizi sonuçları.

Yüksek Düzey Kontrol		Orta Düzey Kontrol		Düşük Düzey Kontrol	
1a	0,391**	2a	0,218*	1b	0,169
2b	0,097	4b	0,213*	3a	0,171
3b	0,402**	5a	0,032	5b	0,303**
4a	0,239*	6b	0,460**	8a	0,154
6a	0,312**	7a	0,088	10a	0,245*
7b	0,164	8b	0,280**	12b	0,177
9a	0,493**	9b	0,554**	13a	0,020
10b	0,081	11b	0,310**	15a	0,300**
11a	0,333**	12a	0,473**	16a	0,242*
13b	0,134	14b	0,275**	18b	0,316**
14a	0,387**	16b	0,304**	19b	0,156
15b	0,410**	17b	0,410**	20a	0,132
17a	0,457**	18a	0,443**	21b	0,321**
21a	0,453**	19a	0,009	22a	0,392**
22b	0,246*	20b	0,181	23b	0,397**
23a	0,303**	24b	0,218*	24a	0,154
25b	0,442**	25a	0,229*	26b	0,140
27b	0,077	26a	0,200*	27a	0,204*
29b	0,036	28a	0,144	28b	0,242*
30a	0,424**	29a	0,059	30b	0,280**

Şırnak il merkezinde görev yapan yüzdört ilköğretim sınıf ve alan öğretmeninin cevaplarının analizinden sonra, ölçekte yer alan 30 madde/60 ifade 21 madde/42 ifadeye düşürülmüştür. Madde ayıricılık değeri 0,20 ile 0,29 arasında olan ifadeler üzerinde düzeltmeler yapılarak ölçeğe alınmıştır (Atılgan, 2011). KDBÖ düşük, orta ve yüksek kontrol düzeylerini temsil eden üç alt ölçeği içermektedir. Yirmibir maddeye seçenek olarak sunulan kırkiki durum ifadesinin ondördü düşük kontrol düzeyini (1b, 3b, 5a, 7a, 9b, 11a, 12a, 14b, 15b, 16a, 17b, 19b, 20b, 21b), ondördü orta kontrol düzeyini (2b, 3a, 4b, 5b, 6b, 8b, 9a, 10b, 12b, 13b, 14a, 18a, 19a, 20a) ve ondördü de yüksek kontrol düzeyini (1a, 2a, 4a, 6a, 7b, 8a, 10a, 11b, 13a, 15a, 16b, 17a, 18b, 21a) ifade etmektedir. Herbir alt ölçekten en az sıfır en fazla ondört puan alınabilir. En yüksek puan alınan alt ölçek, baskın olan kontrol yaklaşımını ifade etmektedir. Yirmibir maddeden oluşan KDBÖ ve cevapların kontrol düzeylerine göre dağılımlarını gösteren tablo Ek-4'te sunulmuştur.

3.4. Veri Toplanma Süreci

Araştırmada, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Hakkari il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve alan öğretmenlerine kontrol düzeyi belirleme ölçeği uygulanmıştır. İl merkezinde bulunan 18 ilköğretim okulunda görev yapan 301 sınıf ve alan öğretmeninden formu eksiksiz ve uygun şekilde dolduran 296 öğretmenin cevapları bilgisayarda kodlanmış ve istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim okullarına ve okuttukları sınıf seviyelerine göre dağılımları Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4: Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullara göre dağılımı.

Okul Adı	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf	Alanlar	TOPLAM
Hacı Salih Şen İÖÖ	2	2	2	2	2	1	11
Şehit Çetin Deniz İÖÖ	2	2	2	2	2	4	14
TOBB İÖÖ	4	3	3	3	3	5	21
Gazi İÖÖ	3	3	3	3	3	5	20
Vali Lütfullah Bilgin İÖÖ	2	2	2	2	2	3	13
Süleyman Demirel YİBO				1	1	2	4
Milli Eğitim Vakfı İÖÖ	2	2	2	2	2	4	14
Cengiz Topel İÖÖ	1	1	1	1	1	1	6
Kazım Karbekir İÖÖ	1	1	1	1	1		5
Atatürk İÖÖ	2	2	2	2	2	5	15
SPK İÖÖ	3	3	3	4	4	2	19
Vali Orhan Işın İÖÖ	2	2	1	2	2	3	12
Yunus Emre İÖÖ	3	2	4	3	2	7	21
Fatih Sultan Mehmet İÖÖ	2	1	1	1	2	3	10
Şehit Selahattin İÖÖ	5	5	5	5	5	6	31
Cumhuriyet İÖÖ	6	7	6	6	5	7	37
23 Nisan İÖÖ	6	5	4	5	5	6	31
TOPLAM	48	45	44	47	46	66	296

3.5. Verilerin Analizi

İstatistiksel analizler için SPSS 16.0'dan yararlanılmıştır (Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı). Kişisel bilgi formunda yer alan verileri değerlendirirken betimleyici istatistiklerden yararlanılmış, yüzde ve frekans değerlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin kontrol düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda “t- testi”, ikiden çok değişkenli karşılaştırmalarda ise “tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA)” kullanılmıştır. Gerçekleştirilen tüm istatistiksel analizlerde en az 0,05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzlarının üç kontrol yaklaşımından birini sürekli yansıması beklenemez. Sınıf yönetimi sürecinde öğretmen her bir kontrol düzeyini yansıtan uygulamalarda bulunabilir. (Glickman ve Tamashiro, 1980) Bu sebeple değerlendirmeler her bir alt ölçek üzerinden yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin olarak elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin kişisel bilgi formuna verdikleri yanıtların frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5: İlköğretim öğretmenlerinin demografik özellikleri.

Değişkenler		f	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	152	51,4	296
	Erkek	144	48,6	
Yaş	20-24	69	23,3	296
	25-29	177	59,8	
	30 ve üzeri	40	16,9	
Mesleki Deneyim	1 yıldan az	125	42,2	296
	1-4	128	43,2	
	5 yıl ve üzeri	43	14,5	
Sınıf Mevcudu	18-24	64	21,6	296
	25-30	120	40,5	
	31-36	84	28,4	
	37 ve üzeri	28	9,5	
Alan	Sınıf öğretmeni	230	77,7	296
	Yabancı dil öğretmeni	19	6,4	
	Görsel sanatlar öğretmeni	10	3,4	
	Beden eğitimi öğretmeni	14	4,7	
	Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni	10	3,4	
	Diğer	13	4,4	
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf Öğretmeni	48	16,2	296
	2.Sınıf Öğretmeni	45	15,2	
	3.Sınıf Öğretmeni	44	14,9	
	4.Sınıf Öğretmeni	47	15,9	
	5.Sınıf Öğretmeni	46	15,5	
	Alan Öğretmeni	66	22,3	

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubunun yarıya yakın bölümünü erkekler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaş dağılımları incelendiğinde, en fazla 20-24 yaş aralığında, en az ise 30 ve üzeri yaş aralığında dağılım gösterdikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %15'i 5 yıl ve üzeri deneyime sahipken %80'inden fazlası 1-4 yıl arası deneyime sahiptir. Ayrıca %17 gibi bir oranla 30 ve üzeri yaş aralığında olmaları Hakkari il merkezinde görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleğe yeni başlayan, genç öğretmenler olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin sınıflarında genel olarak

25-30 öğrenci bulunduğu görülürken 37 ve daha fazla öğrenci bulunan sınıf sayısı azdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %80'e yakını sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine ilişkin dağılımlarının birbirlerine yakın olduğu saptanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrolü hangi düzeydedir?

Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeylerini gösteren frekans ve yüzde değerleri ile ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğretmenlerin kontrol düzeyleri.

Kontrol Düzeyi	F	%	$\bar{X}$	Ss
Düşük Düzey Kontrol	76	25,7	7,10	1,83
Orta Düzey Kontrol	174	58,8	8,36	1,65
Yüksek Düzey Kontrol	46	15,5	5,54	2,01
Toplam	296	100		

Tablo 6'da görüldüğü gibi ilköğretim öğretmenlerinin %25,7'si düşük düzey kontrol yaklaşımına, %58,8'i orta düzey kontrol yaklaşımına, %15,5'i yüksek düzey kontrol yaklaşımına sahiptir. Öğretmenlerin genel olarak orta düzey kontrol eğiliminde olmalarında değişen eğitim programlarının etkisinin olduğu düşünülebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlasının orta düzey kontrol yaklaşımını benimsemiş olmaları alanda yapılan diğer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Bailey ve Johnson, 1999; Onwuegbuzie, Witcher vd., 2000; Şahin, 2012). Ancak Akbaba ve Altun (1998) ve Kadak (2008) araştırmalarının sonucunda öğretmenlerin yarıdan fazlasının yüksek düzey kontrol eğiliminde olduklarını ve bu öğretmenleri orta daha sonra düşük düzey kontrollü öğretmenlerin izlediğini belirlemişlerdir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeyleri ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında fark var mıdır?

Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımını gösteren frekans ve yüzde değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğretmenlerin Kontrol Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet		Düşük Düzey Kontrol	Orta Düzey Kontrol	Yüksek Düzey Kontrol
Kadın	f	43	89	20
	%	56,6	51,1	43,5
Erkek	f	33	85	26
	%	43,4	48,9	56,5
Toplam	F	76	174	46
	%	100	100	100

Tablo 7 incelendiğinde, düşük ve orta kontrol düzeyine sahip olan öğretmenlerin yarıdan fazlasının kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Yüksek kontrol düzeyinde ise erkek öğretmenlerin oranı daha fazladır.

İlköğretim öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu gösteren t-testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Öğretmenlerin Kontrol Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Alt Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Düşük Düzey Kontrol	Kadın	152	7,41	1,87	3,07	0,00
	Erkek	144	6,77	1,72		
Orta Düzey Kontrol	Kadın	152	8,28	1,66	-0,80	0,42
	Erkek	144	8,44	1,65		
Yüksek Düzey Kontrol	Kadın	152	5,30	1,95	-2,09	0,04
	Erkek	144	5,79	2,05		

p>0,05

Tablo 8’e göre; orta düzey kontrol yaklaşımına sahip öğretmenlerin aldıkları puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Düşük düzey kontrol yaklaşımına sahip kadın öğretmenlerin puan ortalamaları

erkek öğretmenlere oranla daha yüksektir. Yüksek düzey kontrol yaklaşımında ise erkek öğretmenlerin puan ortalamaları kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Martin ve Yin (1997) 282 öğretmen ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında erkek öğretmenlerin kadınlara oranla daha müdahaleci oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Celep (2000), Martin, Yin ve Mayall (2006) ve Şahin (2012) araştırmalarında farklı bir sonuca ulaşmışlar, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla yüksek düzey kontrol yaklaşımını benimsediklerini tesbit etmişlerdir. Alanda cinsiyetler arası farka rastlanmayan araştırmalar da mevcuttur (Obwuegbuzie, Witcher vd., 2000; Martin vd., 1997).

Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeylerinin yaş değişkenine göre dağılımını gösteren frekans ve yüzde değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Öğretmenlerin Kontrol Düzeylerinin Yaşa Göre Dağılımı

Yaş		Düşük Düzey Kontrol	Orta Düzey Kontrol	Yüksek Düzey Kontrol
20-24	f	16	41	12
	%	21,1	23,6	26,1
25-29	f	50	101	26
	%	65,8	58,0	56,5
30 ve üzeri	f	10	32	8
	%	13,2	18,4	17,4
Toplam	f	76	174	46
	%	100	100	100

Tablo 9'da görüldüğü gibi, düşük düzey kontrol yaklaşımına sahip öğretmenlerin yarısından fazlası 25-29 yaş aralığındadır. Orta düzey kontrol yaklaşımına sahip öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımını incelediğimizde yine yarısından fazlasının 25-29 yaş aralığında oldukları görülmüştür. Yüksek düzey kontrol yaklaşımına sahip öğretmenlerin ise, %80'inden fazlası 20-24 ve 25-29 yaş aralığındadır. 30 ve üzeri yaş aralığında sadece 8 öğretmen vardır.

Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunun test edildiği varyans analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Kontrol Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	Ss	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F değeri	P
DK	20-24	69	6,84	1,82	Gruplar arası	18,568	2			
	25-29	177	7,31	1,76				9,284		
	≥30	40	6,70	2,15	Gruplar içi	968,392	293	3,305	2,809	0,062
	Toplam	296	7,10	1,83	Toplam	986,959	295			
OK	20-24	69	8,45	1,71	Gruplar arası	1,058	2			
	25-29	177	8,31	1,61				0,529		
	≥30	40	8,53	1,88	Gruplar içi	806,982	293	2,754	0,192	0,825
	Toplam	296	8,36	1,66	Toplam	808,041	295			
YK	20-24	69	5,71	2,06	Gruplar arası	11,415	2			
	25-29	177	5,38	2,03				5,707		
	≥30	40	5,77	1,85	Gruplar içi	1186,099	293	4,048	1,410	0,246
	Toplam	296	5,54	2,01	Toplam	1197,514	295			

p>0,05

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin kontrol yaklaşımlarının yaş değişkenine göre istatistiksel anlamda farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmancının bu sonucu, Şahin'in (2012) gerçekleştirdiği çalışmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Celep'in (2000) araştırmasında ise öğretmenlerin yaşları ile kontrol düzeyleri arasında bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşları arttıkça öğrencilerini kurallarla kontrol etme eğilimlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeyleri ile mesleki deneyimleri arasında fark var mıdır?

Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeylerinin mesleki deneyim değişkenine göre dağılımını gösteren frekans ve yüzde değerleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Kontrol Düzeylerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı

Mesleki Deneyim		Düşük Düzey Kontrol	Orta Düzey Kontrol	Yüksek Düzey Kontrol
1 yıla kadar	f	34	69	22
	%	44,7	39,7	47,8
1-4 yıl	f	31	79	18
	%	40,8	45,4	39,1
5 yıl ve üzeri	f	11	26	6
	%	14,5	14,9	13,0
Toplam	f	76	174	46
	%	100	100	100

Tablo 11'e göre, her üç kontrol yaklaşımında da öğretmenlerin %80'den fazlasını mesleğe yeni başlayan öğretmenler oluşturmaktadır. Ayrıca 5 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin sayısı da %15'i geçmemektedir. Meslekte 1 yılını tamamlamayan öğretmenlerin sayısı düşük ve yüksek düzey kontrol yaklaşımında 1-4 yıl deneyime sahip öğretmenlerden daha fazla iken orta düzey kontrol yaklaşımında daha azdır.

Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeylerinin mesleki deneyim değişkenine göre farklılaşma durumunun test edildiği varyans analizi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Kontrol Düzeylerinin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	Ss	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F değeri	P
DK	<1 yıl	125	7,07	1,87	Gruplar					
	1-4 yıl	128	7,09	1,81	arası	0,616	2	0,308		
	≥5 yıl	43	7,21	1,81	Gruplar	986,343	293	3,366	0,092	0,913
	Toplam	296	7,10	1,83	Toplam	986,959	295			
OK	<1 yıl	125	8,34	1,82	Gruplar					
	1-4 yıl	128	8,43	1,47	arası	1,954	2	0,977		
	≥5 yıl	43	8,19	1,68	Gruplar	806,087	293	2,751	0,355	0,701
	Toplam	296	8,36	1,66	Toplam	808,041	295			
YK	<1 yıl	125	5,58	2,02	Gruplar					
	1-4 yıl	128	5,48	2,09	arası	0,937	2	0,468		
	≥5 yıl	43	5,60	1,77	Gruplar	1196,577	293	4,084	0,115	0,892
	Toplam	296	5,54	2,01	Toplam	1197,514	295			

p>0,05

Tablo 12’de görüldüğü üzere öğretmenlerin kontrol yaklaşımlarını mesleki deneyim değişkenine göre istatistiksel anlamda farklılaşmamaktadır. Ünal ve Ünal (2009), öğretmenleri mesleki deneyimlerine göre iki gruba ayırdıkları araştırmalarında yeni ve deneyimli öğretmenlerin genel olarak benzer tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer araştırma sonuçlarına Rosas ve West (2009) de ulaşmışlar; aday öğretmenler ile deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimi inançları arasında farklılığa rastlamamışlardır. Araştırma sonuçları ile paralellik göstermeyen farklı araştırmalar da mevcuttur. Obwuegbuzie, Witcher vd. (2000) BDI ile veri topladıkları çalışmalarında deneyimli öğretmenlerin yüksek kontrol eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeyleri ile sınıf mevcutları arasında fark var mıdır?

Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeylerinin sınıf mevcudu değişkenine göre dağılımını gösteren frekans ve yüzde değerleri Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13: Öğretmenlerin Kontrol Düzeylerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı

Sınıf Mevcutları		Düşük Düzey Kontrol	Orta Düzey Kontrol	Yüksek Düzey Kontrol
18-24	f	9	42	13
	%	11,8	24,1	28,3
25-30	f	40	66	14
	%	52,6	37,9	30,4
31-36	f	19	49	16
	%	25,0	28,2	34,8
37ve üzeri	f	8	17	3
	%	10,5	9,8	6,5
Toplam	f	76	174	46
	%	100	100	100

Tablo 13’e göre düşük düzey kontrol yaklaşımına sahip öğretmenlerin yarısının sınıflarında 25-30 öğrenci bulunmaktadır. Orta kontrol yaklaşımına sahip öğretmenlerin sınıf mevcutları, en fazla 25-30 öğrenci iken en az 37 ve üzeri öğrencidir. Yüksek düzey kontrol yaklaşımına sahip öğretmenlerin sınıflarının

yaklaşık üçte birlik dilimlerinde 18-24 öğrenci, 25-30 öğrenci ve 31-36 öğrenci bulunmaktadır.

Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeylerinin sınıf mevcutları değişkenine göre farklılaşma durumunun test edildiği varyans analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Kontrol Düzeylerinin Sınıf Mevcutları Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	Ss	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F değeri	P
DK	18-24	64	6,66	1,86	Gruplar					
	25-30	120	7,38	1,83	arası	22,695	3	7,565		
	31-36	84	7,01	1,66	Gruplar	964,265	292	3,302	2,291	0,078
	≥ 37	28	7,21	2,10	içi	986,959	295			
	Toplam	296	7,10	1,83	Toplam					
OK	18-24	64	8,42	1,76	Gruplar	1,116				
	25-30	120	8,29	1,60	arası		3	0,372	0,135	0,939
	31-36	84	8,37	1,61	Gruplar	806,925	292	2,763		
	≥ 37	28	8,46	1,86	içi		295			
	Toplam	296	8,36	1,66	Toplam	808,041				
YK	18-24	64	5,92	2,19	Gruplar	16,321				
	25-30	120	5,33	2,03	arası		3	5,440	1,345	0,260
	31-36	84	5,62	1,91	Gruplar	1181,193	292	4,045		
	≥ 37	28	5,32	1,79	içi		295			
	Toplam	296	5,54	2,01	Toplam	1197,514				

p>0,05

Tablo 14'te, öğretmenlerin kontrol yaklaşımları ile sınıf mevcutları arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel anlamda farklılığa rastlanmamıştır. Ancak, Ünal ve Ünal (2009) araştırmalarında, sınıf mevcudu 25'ten az olan sınıfların öğretmenleri ile 25'ten fazla olan sınıfların öğretmenleri arasında farklılık tesbit etmişlerdir. Öğrenci sayısı fazla olan sınıfların öğretmenlerinin daha müdahaleci yaklaşım sergilediklerini dolayısıyla yüksek düzey kontrol eğiliminde olduklarını saptamışlardır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeyleri ile alanları arasında fark var mıdır?

Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeylerinin alan değişkenine göre dağılımını gösteren frekans ve yüzde değerleri Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Kontrol Düzeylerinin Alanlara Göre Dağılımı

Alanlar		Düşük Düzey Kontrol	Orta Düzey Kontrol	Yüksek Düzey Kontrol
Sınıf Öğr.	f	57	136	37
	%	75,0	78,2	80,4
Yabancı Dil Öğr.	f	7	10	2
	%	9,2	5,7	4,3
Görsel Sanatlar Öğr.	f	5	3	2
	%	6,6	1,7	4,3
Beden Eğitimi Öğr.	f	2	12	0
	%	2,6	6,9	0
Din Kültürü Öğr.	f	3	5	2
	%	3,9	2,9	4,3
Diğer	f	2	8	3
	%	2,6	4,6	6,5
Toplam	f	76	174	46
	%	100	100	100

Tablo 15 incelendiğinde, düşük düzey kontrol yaklaşımına sahip öğretmenlerin dörtte üçünü sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Orta düzey kontrol yaklaşımına sahip öğretmenlerin %80'e yakını sınıf öğretmenidir. Tüm branşlarda orta düzey kontrol yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin sayısı, düşük ve yüksek düzey kontrol yaklaşımını benimseyen öğretmenlerden fazla iken, görsel sanatlar öğretmenleri en fazla düşük düzey kontrol eğilimindedirler. Yüksek düzey kontrol yaklaşımına sahip öğretmenlerin de yine %80'i sınıf öğretmenidir. Yüksek düzey kontrol yaklaşımına sahip hiç beden eğitimi öğretmeni olmaması da dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeylerinin alan değişkenine göre farklılaşma durumu parametrik olmayan testlerden faydalanılarak hesaplanmıştır. Alanlara düşen öğretmen sayıları 30'un altında olduğundan ve Anova testi varsayımları karşılanmadığından bu testin nonparametrik

(parametrik olmayan) karşılığı olan Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre; Düşük Düzey Kontrol Yaklaşımı için $X^2_{(0.05,5)} = 7,151$, $p < 0,05$, Orta Düzey Kontrol Yaklaşımı için $X^2_{(0.05,5)} = 9,136$, $p < 0,05$ ve Yüksek Düzey Kontrol Yaklaşımı için $X^2_{(0.05,5)} = 6,931$, $p < 0,05$ olduğundan öğretmenlerin aldıkları puan ortalamaları alan değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Şahin (2010) çalışmasında da öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ile alanları arasında bir ilişkiye rastlamamıştır. Alanda yapılan diğer çalışmaların ise genel olarak aynı alanlardaki öğretmenler ile yürütüldüğü görülmüştür.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeyleri ile okuttukları sınıf seviyeleri arasında fark var mıdır?

Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeylerinin sınıf seviyesi değişkenine göre dağılımını gösteren frekans ve yüzde değerleri Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16: Öğretmenlerin Kontrol Düzeylerinin Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı

Sınıf Seviyesi		Düşük Düzey Kontrol	Orta Düzey Kontrol	Yüksek Düzey Kontrol
1.Sınıf	f	14	27	7
	%	18,4	15,5	15,2
2.Sınıf	f	14	23	8
	%	18,4	13,2	17,4
3.Sınıf	f	11	25	8
	%	14,5	14,4	17,4
4.Sınıf	f	10	30	7
	%	13,2	17,2	15,2
5.Sınıf	f	8	31	7
	%	10,5	17,8	15,2
Alan	f	19	38	9
	%	25,0	21,8	19,6
Toplam	f	76	174	46
	%	100	100	100

Tablo 16'da görüldüğü gibi, düşük düzey kontrol yaklaşımına sahip öğretmenlerden birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin oranları birbirine eşittir. Orta düzey kontrol yaklaşımına sahip öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine ilişkin dağılımları incelendiğinde dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin

oranları birbirine daha yakın olduğu görülmüştür. Yüksek düzey kontrol yaklaşımına sahip öğretmenlerin ise tüm sınıf düzeylerine neredeyse eşit dağılım göstermesi ilgi çekicidir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki kontrol düzeylerinin sınıf seviyesi değişkenine göre farklılaşma durumunun test edildiği varyans analizi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Kontrol Düzeylerinin Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	Ss	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F değeri	P
DK	1.Sınıf	48	7,27	1,62	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	11,984 974,975 986,959	5 290 295	2,397 3,362	0,713	.614
	2.Sınıf	45	7,20	1,95						
	3.Sınıf	44	6,68	1,71						
	4.Sınıf	47	7,09	2,01						
	5.Sınıf	46	7,00	1,51						
	Alan	66	7,27	2,04						
	Toplam	296	7,10	1,83						
OK	1.Sınıf	48	8,35	1,45	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	1,023 807,017 808,041	5 290 295	0,205 2,783	0,074	.996
	2.Sınıf	45	8,27	1,78						
	3.Sınıf	44	8,48	1,73						
	4.Sınıf	47	8,34	1,63						
	5.Sınıf	46	8,35	1,40						
	Alan	66	8,36	1,88						
	Toplam	296	8,36	1,66						
YK	1.Sınıf	48	5,38	2,01	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	7,980 1189,533 1197,514	5 290 295	1,596 4,102	0,389	.856
	2.Sınıf	45	5,53	2,13						
	3.Sınıf	44	5,84	1,93						
	4.Sınıf	47	5,57	2,19						
	5.Sınıf	46	5,65	1,66						
	Alan	66	5,36	2,13						
	Toplam	296	5,54	2,01						

p>0,05

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin kontrol yaklaşımları ile sınıf seviyeleri arasında istatistiksel anlamda bir farklılığa rastlanmadığı görülmektedir. Orta düzey kontrol yaklaşımına sahip öğretmenlerden, üçüncü sınıf öğretmenlerinin en yüksek ortalamaya sahip olmaları dikkat çekicidir. Martin ve Baldwin (1996) birinci ve ikinci kademe öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, birinci kademe öğretmenlerinin daha çok düşük düzey kontrol yaklaşımını benimsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Onwuegbuzie, Witcher vd (2000) Martin ve Baldwin’ın sonucunu destekler bir sonuca ulaşmışlar ve ikinci kademe öğretmenlerinin daha müdahaleci olduklarını tespit etmişlerdir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğretmenlerinin kontrol düzeylerini belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evreni içerisinde seçilen yirmidört öğretmen üç gruba ayrılarak odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşmeler esnasında kendilerini yansıttığını ifade ettikleri kontrol yaklaşımları ile KDBÖ'ne verdikleri yanıtlardan tespit edilen kontrol yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır ($r=0,677$, $p<.0001$). Bu bulgu etkili bir ölçme aracı geliştirildiğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin kontrol yaklaşımları belirlenmiş ve benimsedikleri kontrol yaklaşımları ile cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, sınıf mevcutları, alan ve sınıf seviyeleri gibi değişkenler arasında ilişki tespit edilmemiştir. Araştırmaya katılan 296 sınıf ve alan öğretmenin geliştirilen ölçek maddelerine verdikleri cevapların analizi ile elde edilen bulgulara dayanılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- İlköğretim öğretmenlerinin genel olarak orta düzey öğretmen kontrollü yaklaşımları benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu, (Bailey ve Johnson, 1999; Onwuegbuzie, Witcher vd., 2000; Şahin, 2012) benzeri araştırma sonuçları ile desteklenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin orta düzey kontrol yaklaşımını benimsemelerinde aldıkları eğitimin etkisi fazladır. YÖK'ün belirlemiş olduğu ders içerikleri ile tek tip öğretmen yetiştirildiği söylenebilir. Ayrıca okul idarelerinin öğretmenlere olan müdahaleleri de düşük ve yüksek düzey kontrollü öğretmenleri sindirebilmektedir. Orta kontrol eğimi, yüksek ve düşük düzey kontrol eğilimlerine oranla daha kabul edilebilir olarak algılanmaktadır.

- İlköğretim öğretmenlerinin kontrol düzeyleri ile cinsiyetleri arasında bir ilişki saptanmıştır. Yüksek ve düşük kontrol yaklaşımında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha az kontrol eğiliminde oldukları görülmüştür. Martin ve Yin (1997) araştırma sonucu da bu durumu desteklemektedir. Araştırma grubunda yer alan kadın öğretmenler, yüksek düzey kontrol yaklaşımının algı ve kabulünün düşük olmasından dolayı düşük ve orta kontrol eğilimindedirler. Okul idareleri ve velilerin özellikle kadın öğretmenler üzerinde daha kolay baskı kurabildikleri söylenebilir. Bu araştırma sonucunun aksine Celep (2000), Martin, Yin ve Mayall (2006) ve Şahin (2012) araştırmalarında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla yüksek kontrol eğiliminde olduklarını tesbit etmişlerdir.
- İlköğretim öğretmenlerinin kontrol düzeyleri ile yaşları, mesleki deneyimleri ve sınıflarında bulunan öğrenci sayıları arasında bir ilişki bulunamamıştır. Şahin (2012) de çalışmasında öğretmenlerin kontrol düzeyleri ile yaş değişkeni arasında bir ilişkiye rastlamamıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile kontrol düzeyleri arasında, Rosas ve West (2009) ve Ünal ve Ünal (2009) da bu araştırma sonucunu destekler nitelikte olup, bir ilişki saptayamamışlardır. Araştırmada yaş ve mesleki deneyim değişkenlerinin farklılaşma durum sonuçlarının paralel olması beklenmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler aldıkları eğitim doğrultusunda kendilerine bir disiplin modeli benimsemektedirler ve bu yaklaşımlarını uygulamalarına yansıtmaktadırlar. Ancak benimsedikleri temel yaklaşım meslekte deneyim kazandıkça değişebilmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenci sayıları öğretmenlerin kontrol yaklaşımlarını etkileyebilmektedir. Öğrenci mevcutları arasındaki farkın fazlalığı durumunda bu etki daha anlaşılır olarak görülebilir.
- İlköğretim öğretmenlerinin benimsedikleri kontrol yaklaşımları alanlarına göre farklılık göstermemektedir. Alanda yapılan çalışmalar genel olarak aynı alandan (branştan) öğretmenler ile yürütülmüş olmasına karşılık Şahin (2012) farklı alandan öğretmenler ile çalışmıştır. Araştırmasının

sonucu, bu araştırma sonucunu destekler nitelikte olup, öğretmenlerin alanları ile kontrol düzeyleri arasında bir ilişki bulunamadığı yönündedir.

- İlköğretim öğretmenlerinin kontrol düzeyleri ile okuttukları sınıf seviyeleri arasında farklılığa rastlanmaması araştırmanın sonuçları arasındadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğunun mesleğe yeni başlamalarından veya görev yerlerinin değiştirilmesinden dolayı öğrencilerini çok iyi tanıyamadıklarından okuttukları sınıf seviyeleri benimsemiş oldukları kontrol yaklaşımlarını etkilememiştir.

Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin kontrol düzeyleri ve sınıf yönetimi becerilerinin farklı değişkenler açısından incelendiği görülmüştür. Ancak öğretmenin kontrol düzeyinin nelerden etkilendiği ve neleri etkilediği pek fazla çalışılmış alanlar değildir. Bu sebeple alanda çalışma yapacak araştırmacılara, öğretmenlerin kontrol düzeylerini belirlenirken aynı zamanda bu durumun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmaları önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin benimsedikleri kontrol yaklaşımları ile uygulamaları arasında bağ kurmak önemli olduğundan araştırmacılara sınıf içi gözlemler ve öğretmenler ile görüşmeler yaparak kapsamlı araştırmalar gerçekleştirmeleri önerilebilir. Devlet okullarında ve özel okullarda tercih edilen kontrol yaklaşımlarının belirlenmesi başka bir araştırma konusu olabilir. Öğretmenler ile gerçekleştirilen araştırmaların yanında okul idarecileri, veliler ve öğrenciler ile öğretmenlerin var olan veya olması beklenen kontrol düzeylerine ilişkin çalışmalar da yürütülebilir.

Kontrol düzeylerinin birbirlerinden üstün olmadıkları alan yazında belirtilmektedir. Ancak öğretmenlerin hangi kontrol düzeyine yönelik disiplin modelini benimsedikleri kendi öğretmenlik uygulamaları açısından önemlidir. Kontrol düzeylerinin dayandığı felsefeyi tam olarak bilmeleri ve içselleştirmeleri onların davranışlarına yansiyacaktır. Öğretmenlerin aynı davranışa farklı zamanlarda aynı tepkilerde bulunmaları, yani kendi davranışlarındaki istikrarın temelinde onların benimsedikleri kontrol yaklaşımı yatmaktadır. Bu sebeple

öğretmenlere; kendi uygulamalarına yansıyan kontrol yaklaşımlarını bilmeleri ve bu alanda yayınları takip etmeleri önerilebilir.

Öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmalarında ve onlar için uygun ortamlar hazırlamalarında okul yöneticilerine de bazı görevler düşmektedir. Öğretmenlerin değişen ve gelişen eğitim sistemini takip etmeleri için fırsatlar yaratılmalıdır. Eğitim yöneticilerine; disiplin yaklaşımları ve bu yaklaşımların uygulamalara yansımaları konusunda hizmetiçi eğitimler düzenlemeleri önerilebilir. Ayrıca okullarında görev yapan öğretmenleri, öğretmenlik uygulamalarına kendi kontrol düzeylerini yansıtabilmelerine yönelik yüreklendirmeleri önerilebilir.

Öğretmenlere yönelik öneriler geliştirilirken, onları yetiştiren kurumlara yönelik önerilerde bulunmakta fayda görülmektedir. Öğretmen adaylarının kendilerine birden bir disiplin modeli belirlemeleri kolay değildir. Bu süreçte her kontrol düzeyinin dayandığı felsefeyi ve kuramları derinlemesine öğrenmeleri önemlidir. YÖK'ün yeniden yapılanması ile zorunlu hale gelen ve ayrı bir ders olan sınıf yönetimi dersinin içeriğinde, bu kuramların ve disiplin modelleri yer almaktadır. Bu disiplin yaklaşımları ileride adayların uygulamalarına yansıyacağından öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarına, bu tür derslerin düzenlenmesine ayrı bir dikkat ve özen göstermeleri önerilebilir. Bu içerik öğrencilere tek tip öğretmeni çağrıştırmamalıdır. Ayrıca bu edinilen bilgi ve becerilerinden deneyim kazanmaları için uygulama fırsatları yaratabilirler.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz Ün, K. (2007). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Biliş Özel Eğitim Danışmanlık Yayınları, İzmir.
- Ada, S. (2000). Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12): 1-8.
- Adıgüzel, A. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Etkinliklerini Düzenleme ve Gerçekleştirme Çabalarında Zorlanma Düzeyleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2): 89-110.
- Akbaba, S. ve Altun, A. (1998). *Teachers' Reflections On Classroom Management*. Reports-Research (143). ERIC 425148.
- Akçadağ, T. (2008). Sorun Davranışların Yönetimi. *Etkili Sınıf Yönetimi* Kıran, H. (Editör) Anı Yayıncılık, Ankara.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (25):9-20.
- Atılgan, H. (2011). Madde ve Test İstatistikleri. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* Atılgan, H. (Editör) Anı Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, A. (2010). *Sınıf Yönetimi*. PegamA Yayınları, Ankara.
- Bailey, G. ve Johnson, B. (2008). *Preservice Teachers' Beliefs about Discipline Before and After Student Teaching*. University of South Caroline, Upstate <http://www.uscupstate.edu/academics/education/issues/bailey.johnson>.

- Balaban, E. ve Korkut K. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. İnönü Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1):1-19.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2): 1-24.
- Başar, H.(2009). *Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Burden, P. R. (2006). *Classroom Management Creating a Successful K-12 Learning Community*. John Wiley & Sons, Inc.
- Charles, C.M. (2002). *Building Classroom Discipline*. Addison Wesley Longman, Inc.
- Celep, C. (2000). *The Correlation Of The Factors: The Prospective Teachers' Sense Of Efficacy And Beliefs, And Attitudes About Student Control*. Reports-Research (143). ERIC 451157.
- _____ (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi İle Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki. Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2): 123-155.
- Çalık, T. (2007). *Sınıf Yönetimi ve Özellikleri*. Sınıf Yönetimi Küçükahmet, L. (Editör). Nobel Yayınları, Ankara.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayınları, Ankara.

- Çelikkaleli, Ö., Balcı, F. A., Çapri, B. ve Büte M. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri Üzerine Görüşleri. *İlköğretim Online*, 8(3): 625-636.
- Çınkır, Ş. (2004). Okulda Etkili Öğretmen- Öğrenci İlişkisinin Yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (161).
- Demirtaş, H. (2008). *Sınıf Yönetiminin Temelleri*. Etkili Sınıf Yönetimi Kıran, H. (Editör) Anı Yayıncılık, Ankara.
- Dinçer, Ç. (2000). Pozitif Disiplin Tekniği ve Çocuklarda Öz Denetimi Sağlama Yolları. *Milli Eğitim Dergisi*, (147).
- Dönmez B. ve Cömert, M. (2009). Öğretmen Adaylarının, Kendilerinin ve Uygulama Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışları İle Baş Etme Konusundaki Yeterliliklerine İlişkin Algıları. Ahi Evran Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2): 47-55.
- Ekinci, C. E. ve Burgaz, B. (2009). İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Öğretmenden ve Okuldan Kaynaklanan Nedenleri. Manas Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, (22): 91-111.
- Erden, M. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Gay, L. R. ve Airasian P. (2000). *Educational Research. Competencies for Analysis and Application*. Prentice-Hall, Inc.
- Glickman, C. D. ve Tamashiro, R. T. (1980). Clarifying Teachers' Beliefs About Discipline. *Educational Leadership*, 37 (6):459-464.
- Güler, N. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. PegamA Yayınları, Ankara.

- Işık, H. (2006). *Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni. Sınıf Yönetimi* Şişman, M. ve Turan S. (Editörler). PegamA Yayınları, Ankara.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- _____ (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Jones, V. F. ve Jones, L. S. (1998). *Comprehensive Classroom Management*. Allyn and Bacon, Inc.
- Kadak, Z. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Liderlik Stilleri ile Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Karslı, M. D. (2008). *Sınıfta Öğrenme Zamanının Yönetimi. Sınıf Yönetimi* Şişman, M. ve Turan S. (Editörler). PegamA Yayınları, Ankara.
- Kaya, A. ve Taşar, H. H. (2010) İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Etkili Sınıf Yönetimine İlişkin Algıları. Adıyaman Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5):169-183.
- Kayabaşı, Y. ve Cemaoğlu, N. (2007). Öğretmenlerin Sınıflarında Kullandıkları Disiplin Modellerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2): 149-170.
- Kormaz, İ. (2011). *İstenmeyen Davranışların Önlenmesi. Sınıf Yönetimi* Kaya, Z. (Editör). PegamA Yayınları, Ankara.

- Kuruöz, M. (2008). *Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri İle Kişilik Tipleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Niğde.
- Laut, J. (1999). *Classroom Management: Beliefs of Preservice Teachers and Classroom Teachers Concerning Classroom Management Style*. Paper presented at the Fall Teachers Education Conference. Charleston, SC. ERIC 445815.
- Levin, J. ve Nolan, J. (2000). *Principles of Classroom Management. A Professional Decision-Making Model*. Allyn and Bacon, Inc.
- Martin, N. K. ve Baldwin, B. (1992). *Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Pre-service and Experienced Teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association. Knoxville, TN. ERIC 355213.
- _____ (1993). *Validation of an Inventory of Classroom Management Style: Differences Between Novice and Experienced Teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, GA. ERIC 359240.
- _____ (1994). *Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Novice and Experienced Teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association. San Antonio, TX. ERIC 387471.
- _____ (1996). *Perspectives Regarding Classroom Management Style: Differences Between Elementary and Secondary Level Teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association. New Orleans, LA. ERIC 393835.

Martin, N. K. ve Shoho, A. R. (1999). *Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Traditional and Alternative Certification Teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Quebec, Canada. ERIC 432544.

_____ (2000). *Teacher Experience, Training and Age: The Influence of Teacher Characteristics on Classroom Management Style*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association. Dallas, TX. ERIC 440963.

Martin, N. K. ve Yin, Z. (1997). *Attitudes and Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Male and Female Teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association. Austin, TX. ERIC 404738.

_____ (1999). *Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Urban and Rural Secondary Level Teachers*. *Journal of Research in Rural Education*, 15 (2):101-105.

Martin, N. K., Yin, Z. ve Baldwin, B. (1997). *Beliefs Regarding Classroom Management Style: Differences Between Male and Female, Urban and Rural Secondary Level Teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL. ERIC 408136.

Martin, N. K., Yin, Z. ve Mayall, H. (2006). *Classroom Management Training, Teaching Experience and Gender: Do These Variables Impact Teachers' Attitudes and Beliefs Toward Classroom Management Style?* Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association. Austin, TX. ERIC 494050.

- Nelsen, J., Lott, L. ve Glenn, S. (2009). *Sınıfta Pozitif Disiplin*. (Çeviren: Miyase Koyuncu) Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Oğuz A. ve Bayındır N. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretimi Planlamaya İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 8 (3): 901-922.
- Oğuzkan, A. F. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Filer, J. ve Downing, J. (2000). *Factors Associated with Teachers' Beliefs on Discipline*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association. Lexington, Kentucky. ERIC 450080.
- Ök, M.; Göde, O. ve Alkan, V. (2000). İlköğretimde Öğretmen Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (145): 20-24.
- Özbent, S. (2007). Sınıfta Beden Dili. Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2): 259-289.
- Özgan, H. ve Yılmaz, S. (2009). Müfettişlerin, Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Eksiklikleri Hakkındaki Görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2): 57-65.
- Pala, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri. Manas Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2):1-9.
- Rosas, C. ve West, M. (2009). *Teachers Beliefs About Classroom Management: Pre-service and Inservice Teachers' Beliefs about Classroom Management*. International Journal of Applied Educational Studies, 5 (1):54-61.

- Sağnak, M. (2008). Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Stilleri. Ahi Evran Üniversitesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2):17-22.
- Sarıtaş, M. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama: Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* Küçükahmet, L. (Editör). Nobel Yayınları, Ankara.
- _____ (2006). Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler. Uludağ Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1):167-187.
- Sarpkaya, R. (2008). *Sınıfın İlişki Düzenini Oluşturma. Etkili Sınıf Yönetimi* Kıran, H. (Editör) Anı Yayıncılık, Ankara.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003). Differences Between Elementary and Secondary Preservice Science Teachers' Perceived Efficacy Beliefs and their Classroom Management Beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (4):15-20.
- Savran Gencer, A. ve Çakıroğlu, J. (2007). Turkish Preservice Science Teachers' Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching and Their Beliefs About Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5):664-675.
- Saygılı, G. ve Gürşimşek, I. (2008). Sınıfta İstenmeyen Davranışlara İlişkin Öğrenci Görüşleri. Dokuz Eylül Üniversitesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23): 152-159.

- Sezgin F. ve Duran, E. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Önleme ve Müdahale Yöntemleri. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1): 147-168.
- Şahin, A. E. (2009). *Meslek ve Öğretmenlik. Eğitim Bilimine Giriş*. Sönmez, V. (Editör) Anı Yayıncılık, Ankara.
- _____ (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları. *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi*, Nisan-Haziran, (16): 22-28.
- Tabancalı, E. (2008). *Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri. Etkili Sınıf Yönetimi* Kıran, H. (Editör) Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tertemiz, N. (2007). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin. Sınıf Yönetimi* Küçükahmet, L. (Editör). Nobel Yayınları, Ankara.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, (155-156):162-169.
- Turan, S. (2006). *Sınıf Yönetiminin Temelleri. Sınıf Yönetimi* Şişman, M. ve Turan S. (Editörler). PegamA Yayınları, Ankara.
- Ünal, Z. Ve Ünal, A. (2009). Comparing Beginning and Experienced Teachers' Perceptions of Classroom Management Beliefs and Practices in Elementary Schools in Turkey. *The Educational Forum*, 73 (3):256-270.
- Wolfgang, C. H. (1999). *Solving Discipline Problems*. John Wiley & Sons, Inc.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık Sınıfların Etkileri: Öğrenciler Ne Düşünüyor? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2): 403-414.
- Yılmaz, H. ve Huyugüzel Çavaş, P. (2008). The Effect of the Teaching Practice on Pre-service Elementary Teachers' Science Teaching Efficacy and

Classroom Management Beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4 (1):45-54.

Ek-1: Uzman görüşüne ilk sunulan KDBÖ.

Değerli hocam,

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı'nda Doç.Dr. Ali Ekber Şahin'in danışmanlığında doktora çalışmamı yürütmekteyim. Doktora tez konumu genel olarak sınıf yönetimi alanından seçmiş olup, "İlköğretim öğretmenlerinin kontrol düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelenmeyi" amaçlamaktayım. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin kontrol düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeye çalışmaktayım.

Sınıf ortamlarında bazı öğretmenler az bir kontrol ile öğrencilere geniş özgürlükler tanırlarken, diğerleri, aşırı kontrolleri ile öğrencilerine sınırlı bir hareket alanı bırakırlar. Bu yaklaşımlar, öğretmenin eğitim felsefesi temelinde düşük düzey kontrolden, yüksek düzey kontrole ulaşan bir yelpazede seyreder. Bu farklı yaklaşımları belirlerken birinin üstünlüğünü sunmak, onu savunmak ya da bir diğerini reddetmek hedeflenmemiştir. Bu yaklaşımların belirlenmesinin öğretmenin kendi stratejisini oluşturmaya katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Aşağıda 30 madde için (a) ve (b) olmak üzere sunulan 60 ifadenin "Düşük", "Orta" ya da "Yüksek" kontrol düzeyini etkili bir şekilde temsil edip etmediğini sınıf yönetimi alanının seçkin bir uzmanı olan sizin görüşünüze başvurarak belirlemeye çalışmaktayım. Her bir ifadenin devamında ifadenin dayanağı ve temsilcisi belirtilmiş olup, kaynakçası da eklenmiştir.

Lütfen her bir ifadenin hangi kontrol düzeyine sahip bir öğretmene ait olabileceğini karşısında bulunan üç seçenekten- DK (düşük kontrol), OK (orta kontrol) ve YK (yüksek kontrol) olmak üzere – birini seçerek belirtiniz. İfadelere ilişkin düzeltme önerilerinizi her bir ifade altında bırakılan alana yazabilirsiniz. Katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Arş. Gör. Z. Nalan YILMAZ
H.Ü. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

KONTROL DÜZEYLERİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Yönerge: Aşağıda her madde için (a) ve (b) olmak üzere iki durum verilmiştir. Sizden bir alan uzmanı olarak verilen bu durumların Düşük Düzey Öğretmen Kontrollü Yaklaşım (DK), Orta Düzey Öğretmen Kontrollü Yaklaşım (OK) ve Yüksek Düzey Öğretmen Kontrollü Yaklaşım (YK) kategorilerinden hangisine ait olduğu yönündeki düşüncenizi ilgili seçeneği işaretleyerek belirtmeniz, ifadelere ilişkin düzeltme önerileriniz varsa ifade altında bırakılan alana yazmanız beklenmektedir. Katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Madde ve İfadeler	Sizce bu ifade hangi kontrol düzeyine ait?		
1. Ders araç gereçlerini getirmeyi unutan öğrenciye;			
a) “Niçin eşyalarını önceden hazırlamıyorsun? Bu senin sorumluluğunu yerine getirmediğini gösteriyor” derim. <i>(Lee & Marlene Canter, Öğrenciler sorumlu davranışlar göstermelidir.)</i> Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b) “Yarın keyifli bir etkinliğimiz olacak. Yoksa katılmak istemiyor musun?” derim. <i>(Haim Ginott, disiplin sağlamada öğretmen-öğrenci iletişimi önemlidir.)</i> Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Schools</i> . Bloomington, IN:Solution Tree.			
Ginott, H. (1972). <i>Teacher and Child</i> . New York: Macmillan.			

2. Sınıfımda her öğrencinin;			
a) aynı başarı puanını almalarını beklemem. Her birinin aynı kapasiteye sahip olmadığını düşünüyorum. <i>(William Glasser, Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar vardır.)</i> Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b) aynı başarıyı göstermesini beklerim. Verdiğim eğitimin hepsini kapsadığını düşünüyorum. <i>(Lee & Marlene Canter, tüm öğrencilerden aynı başarı beklenir.)</i> Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Glasser, W. (1986). <i>Control Theory in the Classroom</i> . New York: Harper & Row.			
Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School</i> . Bloomington, IN:Solution Tree.			

3. Etkinliğe katılmayan öğrenciye;			
a) sen neden katılmıyorsun? Ne yapmak istersin? <i>(Thomas Gordon, öğrenci gereksinimlerini tanımlamak.)</i>	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			
b) neden yapmıyorsun? Herkes yapıp bitirdikten sonra kontrol edeceğiz. <i>(B. F. Skinner, sınıfta davranışın kontrol altında tutulması ön plandadır.)</i>	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			
Gordon, T. (1991). <i>Discipline That Works: Promoting Self-Discipline in Children</i> . New York: Plume.			
Skinner, B. F. (1971). <i>Beyond Freedom and Dignity</i> . New York: Knopf.			

4. Öğrencilerimden biri ile ilgili disiplin sorunu yaşadığımda,			
a) velisini okula çağırırım. Problemi çözmek için onlara da durumu anlatırım. Birlikte çözmeye çalışırız. <i>(Lee & Marlene Canter, disiplin süreçlerine aileler de katılmalıdır.)</i>	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			
b) veliyi bu olaya karıştırmam. Sınıf problemdir, öğrencilerle kendi aramızda çözmeye çalışırız. <i>(William Glasser, öğrenci velinin dahil edilmesini evde oluşacak yeni problemin kaynağı olarak algılar.)</i>	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			
Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School</i> . Bloomington, IN: Solution Tree.			
Glasser, W. (1986). <i>Control Theory in the Classroom</i> . New York: Harper & Row.			

5. Öğrencilerin;			
a) kendi kararlarını almaları için çok erken, daha fazla zaman ve çaba harcamaları gerektiğine inanıyorum. Bunun için karar alma sürecinde öğrencilerle birlikte yer alırım. <i>(Richard Curwin & Allen Mendler, karar alma sürecine öğrenciler de katılmalıdır.)</i>	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			

b) kendi kararlarını almaları gerektiğini düşünüyorum. <i>(Barbara Coloroso, öğrenci başarı ve hatalarından öğrenir.)</i>	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz: Curwin, R. & Mendler A. (1999). <i>Discipline with Dignity</i> . Alexandria, VA:Association for Supervision and Curriculum Development. Coloroso, B. (2002). <i>Kids Are Worth It! Giving Your Child the Gift of Inner Discipline</i> . New York:Harper Collins.			

6. Öğretimi planlarken;			
a) bakanlığın belirlediği programı öğretmen kılavuzunu izleyerek uyguladım. Bu programı dönem süresince yetiştirmek zorundayım. <i>(Fredric H. Jones, hazırlanan programlar etkili planlanmıştır ve dönemi verimli kılar.)</i>	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			
b) bakanlığın belirlediği programı öğretmen kılavuzuna bağlı kalmaksızın, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yaptım. <i>(Linda Albert, işbirlikli disiplin için öğrenci ihtiyaçları bilinmelidir.)</i>	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz: Jones, F.H. (1987). <i>Positive Classroom Discipline</i> . New York:McGraw-Hill. Albert, L. (2003). <i>A Teachers' Guide to Cooperative Discipline: How to Manage Your Classroom and Promote Self-Esteem</i> . CirclePines, MN:American Guidance Service Publishing.			

7. Öğrencinin kendisini güçlü hissetmesi;			
a) güçsüzlük hissi öğrenciyi istenmeyen davranışa iter görüşündeyim. <i>(Richard Curwin & Allen Mendler, istenmeyen davranışın nedenlerinden biri öğrencinin güçsüzlük hissidir.)</i>	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			
b) sınıf otoritesinde sıkıntı yaratabilir görüşündeyim. <i>(B. F. Skinner, sınıf kontrolü öğretmenin denetimindedir.)</i>	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz: Curwin, R. & Mendler A. (1999). <i>Discipline with Dignity</i> . Alexandria, VA:Association for Supervision and Curriculum Development. Skinner, B. F. (1971). <i>Beyond Freedom and Dignity</i> . New York:Knopf.			

8. Eğer öğrencilerim sınıf kurallarının adil olmadığını ve kaldırılması gerektiğini düşünüyorlarsa;			
a) bu kurallar kaldırılmalı ve öğrencilerin koydukları yeni kurallarla değiştirilmelidir. <i>(Thomas Gordon, etkili disiplin öğrencilerin kendini kontrolü ile sağlanır.)</i>	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			
b) ben ve öğrenciler daha adil kurallar geliştirmeliyiz. <i>(Rudolf Dreikurs, öğrenciler yaptıkları şeyin nedenini anlamalıdır.)</i>	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			
Gordon, T. (1991). <i>Discipline That Works: Promoting Self-Discipline in Children</i> . New York: Plume.			
Dreikurs, R. & Grunwald, B. B. (1982). <i>Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques</i> . New York: Harper & Row.			

9. Sınıfımda oturma düzenini,			
a) kendim belirlerim çünkü öğrencilerin derse ve işlenişe göre oturacaklarını düşünmüyorum. <i>(Lee & Marlene Canter, öğretmenler sınıfta disiplin ortamını oluşturmalıdır.)</i>	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			
b) öğrencilerin fikirlerini alarak belirlerim çünkü öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini önemsiyorum. <i>(Jane Nelsen, Lynn Lott & Stephen H. Glenn, öğrencilerin sorumluluk almaları, işbirliği içinde olmaları pozitif disipline katkı sağlar.)</i>	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			
Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School</i> . Bloomington, IN: Solution Tree.			
Nelsen, J. & Lott, L. & Glenn, S. H. (2000). <i>Positive Discipline in the Classroom</i> . Roklin, CA: Prima Publishing.			

10. Verilen ev ödevlerini;			
a) kontrol etmem. Ödevlerini yapıp yapmadıkları öğrencilerin kendi sorumluluğundadır. <i>(Thomas Gordon, öğrenci kendi hareketlerini kontrol edebilir.)</i>	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			

b) düzenli olarak kontrol ederim. Ödevlerini yapmayan öğrencileri mutlaka not alırım. (Lee & Marlene Canter, öğrenci davranışları öğretmen kontrolünde olmalıdır.) Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Gordon, T. (1991). <i>Discipline That Works: Promoting Self-Discipline in Children</i>. New York:Plume. Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School</i>. Bloomington, IN:Solution Tree.			

11. Sınıf kurallarını;			
a) ben daha dönem başlamadan belirlerim. Öğrencilerin ve benim nasıl daha rahat çalışacağımızı biliyorum. Ona göre düzenleme yaparım. (Lee & Marlene Canter, öğretmenler disiplini sağlamak için sınıftaki beklenti ve isteklerini açıkça belirtmelidir.) Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b) öğrenciler ile birlikte belirlerim. İşlevini yitiren veya yararlı olmaktan çıkan kuralları birlikte değiştirebiliriz. (Linda Albert, öğrenciler ile işbirliği içinde olmak pozitif disiplin sağlamada önemlidir.) Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School</i>. Bloomington, IN:Solution Tree. Albert, L. (2003). <i>A Teachers' Guide to Cooperative Discipline: How to Manage Your Classroom and Promote Self-Esteem</i>. Circle Pines, MN:American Guidance Service Publishing.			

12. Bir gün önce derse gelmeyen öğrenciye;			
a) "Sensiz sınıfımızda bir şeyler eksikti" mesajını veririm. (Rudolf Dreikurs, öğrencilerin ait olma duygularını geliştirilmelidir.) Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b) bir şey söylemem, her gün buna ayıracak vaktim olmayabilir. (Haim Ginott, öğrenciler kendi tercihlerine göre eğitsel etkinliklere katılır.) Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐

Dreikurs, R. & Grunwald, B. B. (1982). *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques*. New York:Harper & Row.

Ginott, H. (1972). *Teacher and Child*. New York: Macmillan.

13. Derste ilk kez sunum yapacak öğrenciye;

a) panik olmana gerek yok. Topluluk önünde konuşmak heyecan vericidir. Ama bu heyecana yenilmemeliyiz. (Haim Ginott, öğrenci duygularını kabullenme.) Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b) şu ana kadar heyecanlanan oldu mu? Sıra sende. (B. F. Skinner, bireysel farklar göz ardı edilir.) Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Ginott, H. (1972). <i>Teacher and Child</i>. New York: Macmillan. Skinner, B. F. (1971). <i>Beyond Freedom and Dignity</i>. New York:Knopf.			

14. Sınıfta bulunan eşyaları;

a) ben alırım. Daha sonra sahipleri gelip benden alırlar. Böylece öğrencilerin eşyalarının kaybolmasını önlerim. (Lee & Marlene Canter, sınıf içinde tüm sorumluluk öğretmene aittir.) Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b) bir kutuda toplamaları doğrultusunda öğrencileri yönlendiririm. Eşyası kaybolan öğrenci gelip bu kutudan onu alabilir. (Jane Nelsen, Lynn Lott & Stephen H. Glenn, öğrencilerin kendi kararlarını verme ve problem çözme becerileri geliştirilmelidir.) Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School</i>. Bloomington, IN:Solution Tree. Nelsen, J. & Lott, L. & Glenn, S. H. (2000). <i>Positive Discipline in the Classroom</i>. Roklin, CA:Prima Publishing.			

15. Ders süresinde yapılan etkinlik yarıda kaldığında,

a) tenefüse çıkmak her öğrencinin hakkıdır. Öğrenciler döndüklerinde kaldıkları yerden devam edip etkinliği tamamlayabilirler.	DK ☐	OK ☐	YK ☐
--	------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------

(Alfie Kohn, ödül ve ceza uygun davranışı getirmez.)			
Düzeltilme öneriniz:			
b) öğrencilere etkinliği yaparlarsa tenefüse çıkabileceklerini söylerim. (B. F. Skinner, koşullandırılmış pekiştirici.)	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			
Kohn, A. (1996). <i>Beyond Discipline: From Compliance to Community</i> . Alexandria, VA:Association for Supervision and Curriculum Development. Skinner, B. F. (1971). <i>Beyond Freedom and Dignity</i> . New York:Knopf.			

16. Sınavda kopya çeken öğrenciye derim ki;			
a) kopya çekmen beni hayal kırıklığına uğrattı. Kendi bildiklerinle başarmalısın. (Haim Ginott, ben iletisi göndermek.)	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			
b) sınavlar öğrendiğimiz konularda eksik noktalar olup olmadığını bize gösterir. Şimdi senin eksiklerini ve hatalarını bilemeyeceğiz. (Rudolf Dreikurs, mevcut davranışa odaklanmak.)	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			
Ginott, H. (1972). <i>Teacher and Child</i> . New York:Macmillan. Dreikurs, R. & Grunwald, B. B. (1982). <i>Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques</i> . New York:Harper & Row.			

17. Öğrencilerden biri istenmeyen davranış gösterdiğinde;			
a) sınıfın bir köşesinde ayakta bekletirim, böylelikle bir daha bu davranışı göstermeyeceğini düşünüyorum. (B. F. Skinner, time out.)	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			
b) davranışını değiştirmedikçe etkinliğe katılmasına izin verilmeyeceğimi ona söylerim. (Jane Nelsen, Lynn Lott & Stephen H. Glenn, kısa ara.)	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			
Skinner, B. F. (1971). <i>Beyond Freedom and Dignity</i> . New York:Knopf.			

Nelsen, J. & Lott, L. & Glenn, S. H. (2000). *Positive Discipline in the Classroom*. Roklin, CA:Prima Publishing.

18. Ben öğrencilerin;

a) bireysel başarısı yerine işbirlikli çalışmasına önem veririm. (William Glasser, öğrencilerin kendi aralarında işbirliği içinde olması önemlidir.) Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b) çalışma ortamlarına müdahale etmem. Bireysel ya da grup çalışması yapmakta özgürdürler. (Haim Ginott, öğrenci özerkliği ön plandadır.) Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐

Glasser, W. (1986). *Control Theory in the Classroom*. New York: Harper & Row.

Ginott, H. (1972). *Teacher and Child*. New York:Macmillan.

19. Seviye belirleme sınavlarına;

a) öğrencilerimin girmesi beni rahatsız ediyor. Standart başarı testlerine karşıyım. (William Glasser, öğrenci başarısı standart testlerle ölçülmemelidir.) Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b) öğrencilerimin katılıp katılmayacakları kendi tercihleridir, onların kararlarına saygı gösteririm. (Jim Fay & David Funk, öğrencilerin kendi kararlarını alma fırsatları yaratılmalıdır.) Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐

Glasser, W. (1986). *Control Theory in the Classroom*. New York: Harper & Row.

Fay, J. & Funk, D. (1995). *Teaching with Love and Logic*. Golden, CO:The Love and Logic Press.

20. Öğrencilerin öğretmeni bilgi ve deneyim bakımından üstün görmesi;

a) öğrenci-öğretmen iletişimini güçleştirir. İletişim sınıf disiplini açısından önemlidir. (Haim Ginott, sınıf öğretmenin egemenliği altında değildir, sınıfta saygı ve güvene dayalı iletişim olmalıdır.) Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
---	---	---	---

b) onların öğretmenle ilişki kurmaktan kaçınmasına neden olur. Süreçte öğretmenin öğrencilerin karşısında değil yanında yer aldığı unutulmamalıdır. (Rudolf Dreikurs, ahlak, eşitlik, karşılıklı saygı duygularının gelişmesi sağlanmalıdır.) Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Ginott, H. (1972). <i>Teacher and Child</i>. New York:Macmillan. Dreikurs, R. & Grunwald, B. B. (1982). <i>Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques</i>. New York:Harper & Row.			

21.			
a) Öğrencilerin yaşlarının küçük olması sebebiyle kendi denetimlerini yapamayacaklarını düşünüyorum. Denetlemeye ayrılan süre boşa harcanmış sayılmaz. (Lee & Marlene Canter, denetim görevi öğretmendedir.) Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b) Öğretmenin zaman ve enerjisini öğretimden çok denetlemeye ayırmasını önlemek için öğrencilerin öz denetimin becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. (Barbara Coloroso, bireyler kendi sorumluluklarının bilincindedir.) Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School</i>. Bloomington, IN:Solution Tree. Coloroso, B. (2002). <i>Kids Are Worth It! Giving Your Child the Gift of Inner Discipline</i>. New York:Harper Collins.			

22. Öğrencilerimin kendi aralarında			
a) olumlu iletişim kurduklarına inanıyorum. (Jim Fay & David Funk, süreçte kişilerarası etkili iletişim önemlidir.) Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b) kurdukları iletişimi de kontrol ederim. (Lee & Marlene Canter, öğretmen sınıf iletişimini kontrol etmelidir.) Düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Fay, J. & Funk, D. (1995). <i>Teaching with Love and Logic</i>. Golden, CO:The Love and Logic Press.			

Canter, L. & Canter M. (2002). *Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School*. Bloomington, IN:Solution Tree.

23. Tenefüs zamanlarında,

a) öğrencileri “koridorlarda koşmayın, yavaş hareket edin” diyerek uyarırım. (Lee & Marlene Canter, öğrenciye sınırlar koymak.)	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			

b) öğrencilere karışmam, istedikleri gibi hareket ederler. Bu süre onlar için ayrılmıştır. (Thomas Gordon, öğrenciler kendi hareketlerini kontrol edebilirler.)	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			

Canter, L. & Canter M. (2002). *Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School*. Bloomington, IN:Solution Tree.

Gordon, T. (1991). *Discipline That Works:Promoting Self-Discipline in Children*. New York:Plume.

24. Sabah bahçede sıra olunduğunda arkadaşına vuran öğrenciye;

a) neden arkadaşına zarar verdiğini bana anlatır mısın? (Thomas Gordon, etkin dinleme.)	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			

b) arkadaşına neden vurdun? Hemen ondan özür dilemelisin. Daha önce aranızda başka bir şey mi oldu? (Rudolf Dreikurs, sorun davranışın amacını anlamaya çalışmak.)	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			

Gordon, T. (1991). *Discipline That Works:Promoting Self-Discipline in Children*. New York:Plume.

Dreikurs, R. & Grunwald, B. B. (1982). *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques*. New York:Harper & Row.

25. Daha önce defalarca uyardığım öğrenciye karşı;

a) hoşgörülü olmaya çalışır ve iyimser davranırım. (William Glasser, öğrencilere karşı hoşgörülü davranmak gereklidir.)	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			

b) ceza vermekten kaçınmam. <i>(B. F. Skinner, ceza uygun olmayan davranışın tekrarlanmasını önler.)</i>	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz: Glasser, W. (1986). <i>Control Theory in the Classroom</i> . New York:Harper & Row. Skinner, B. F. (1971). <i>Beyond Freedom and Dignity</i> . New York:Knopf.			

26. Yaşanılan bir olumsuzlukta;			
a) kendimin ve öğrencilerin hatalarını sorgularım. <i>(Patricia Kyle, Spencer Kagan & Sally Scott, süreç içerisinde öğretmen ve öğrenci aynı tarafta yer almaktadır.)</i>	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			
b) olayların sonuçlarını empatik değerlendiririm. <i>(Jim Fay & David Funk, öğretmen empati kurabilmelidir.)</i>	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz: Kagan, S. & Kyle, P. & Scott, S. (2004). <i>Win-win Discipline</i> . San Clemente, CA:Kagan Publishing. Fay, J. & Funk, D. (1995). <i>Teaching with Love and Logic</i> . Golden, CO:The Love and Logic Press.			

27. Ödül ve ceza;			
a) pek kullandığım bir davranış değiştirme yolu değildir. <i>(Alfie Kohn, öğrencilerin kendilerine güvenlerinin artmasına ve yargılarının arkasında olmalarına engel olur.)</i>	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz:			
b) davranış değiştirmede önemlidir. <i>(B. F. Skinner, davranış değiştirmede izlenecek temel yoldur.)</i>	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Düzeltilme öneriniz: Kohn, A. (1996). <i>Beyond Discipline: From Compliance to Community</i> . Alexandria, VA:Association for Supervision and Curriculum Development. Skinner, B. F. (1971). <i>Beyond Freedom and Dignity</i> . New York:Knopf.			

28. Sırasını karalayan öğrenciye;			
a) ceza vermek doğru olmaz. Ancak o öğrenci bir daha yapmaması için uyarılabilir.	DK ☐	OK ☐	YK ☐

(Richard Curwin & Allen Mendler, etkili davranış için ceza yerine öğrenciye saygılı davranmak ve bunu sürece yaymak gereklidir.)			
Düzeltilme öneriniz:			
b) ceza vermenin, onun bu davranışı tekrarlamasına engel olacağını düşünmüyorum.	DK ☐	OK ☐	YK ☐
(Thomas Gordon, etkili disiplin ödül ve ceza ile başarılamaz.)			
Düzeltilme öneriniz:			
Curwin, R. & Mendler A. (1999). <i>Discipline with Dignity</i> . Alexandria, VA:Association for Supervision and Curriculum Development.			
Gordon, T. (1991). <i>Discipline That Works:Promoting Self-Discipline in Children</i> . New York:Plume.			

29. Söz almadan konuşan öğrenciyi;			
a) uyarırım, böyle hep birlikte konuşursak ne dediğimizin anlaşılmadığını, dolayısıyla sadece gürültü oluştuğunu söylerim.	DK ☐	OK ☐	YK ☐
(Patricia Kyle, Spencer Kagan & Sally Scott, disiplin öğretmen ve öğrencinin ortak sorumluluğudur.)			
Düzeltilme öneriniz:			
b) asla dinlemem, bunun önemli bir sınıf kuralı olduğunu daha önce çok kez söylediğimi hatırlatırım.	DK ☐	OK ☐	YK ☐
(Lee & Marlene Canter, sınıf kuralları konusunda öğretmenler ısrarlı davranmalıdır.)			
Düzeltilme öneriniz:			
Kagan, S. & Kyle, P. & Scott, S. (2004). <i>Win-win Discipline</i> . San Clemente, CA:Kagan Publishing.			
Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School</i> . Bloomington, IN:Solution Tree.			

30. Eğer bir öğrenci yanındaki arkadaşı ile konuşarak dersimi engellerse;			
a) konuşan öğrenciyi uzaklaştırırım ve derse devam ederim, çünkü bir kişi için zaman boşa harcanmamalıdır.	DK ☐	OK ☐	YK ☐
(B. F. Skinner, sınıfta davranışlar ve zaman öğretmenin kontrolü altındadır.)			
Düzeltilme öneriniz:			
b) öğrencilere durumdan rahatsız olduğumu söylerim ve onlara kendilerinin rahatsız edildiklerinde hissettikleri hakkında bir tartışma başlatırım.	DK ☐	OK ☐	YK ☐

(Rudolf Dreikurs, disiplin sağlanmada sınıf içi tartışmalar düzenlenmelidir.)			
Düzeltilme öneriniz:			
Skinner, B. F. (1971). <i>Beyond Freedom and Dignity</i> . New York:Knopf. Dreikurs, R. & Grunwald, B. B. (1982). <i>Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques</i> . New York:Harper & Row.			

Ek-2: İkinci kez uzman görüşüne sunulan KDBÖ.

Değerli hocam,

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı'nda Doç. Dr. Ali Ekber Şahin danışmanlığında doktora çalışmamı yürütmekteyim. Doktora tez konumu genel olarak sınıf yönetimi alanından seçmiş olup, “İlköğretim öğretmenlerinin kontrol düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelenmeyi” amaçlamaktayım. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin kontrol düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeye çalışmaktayım.

Aşağıda tekrar sunduğum 30 madde için (a) ve (b) olmak üzere sunulan 60 ifadenin “Düşük”, “Orta” ya da “Yüksek” kontrol düzeyini etkili bir şekilde temsil edip etmediğini sınıf yönetimi alanın seçkin bir uzmanı olan sizin görüşünüze başvurarak belirlemeye çalışmaktayım. Bu maddelere ilişkin görüşleriniz doğrultusunda seçenekler üzerinde önerdiğiniz düzeltmeleri yaptım. Bu maddelere ilişkin uzmanların görüşlerini de her bir seçenekle birlikte sundum.

Lütfen her bir ifadenin hangi kontrol düzeyine sahip bir öğretmene ait olabileceğine ilişkin nihai kararınızı karşısında bulunan üç seçenekten- DK (düşük kontrol), OK (orta kontrol) ve YK (yüksek kontrol) olmak üzere – birini seçerek belirtiniz. İfadelere ilişkin varsa yeni düzeltme önerilerinizi her bir ifade altında bırakılan alana yazabilirsiniz.

Katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Arş. Gör. Z. Nalan YILMAZ
H.Ü. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

KONTROL DÜZEYLERİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Yönerge: Aşağıda her madde için (a) ve (b) olmak üzere iki durum verilmiştir. Lütfen, verilen bu durumların Düşük Düzey Öğretmen Kontrollü Yaklaşım (DK), Orta Düzey Öğretmen Kontrollü Yaklaşım (OK) ve Yüksek Düzey Öğretmen Kontrollü Yaklaşım (YK) kategorilerinden hangisine ait olduğu yönündeki düşüncenizi ilgili seçeneği işaretleyerek belirtiniz, ifadelere ilişkin düzeltme önerileriniz varsa ifade altında bırakılan alana yazınız.

Madde ve İfadeler	Sizce bu ifade hangi kontrol düzeyine ait?		
1. Ders araç gereçlerini getirmeyi unutan öğrenciye;			
a. "Niçin eşyalarını önceden hazırlamıyorsun? Bu senin sorumluluğunu yerine getirmediğini gösteriyor" derim. (Lee & Marlene Canter, Öğrenciler sorumlu davranışlar göstermelidir.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. "1a" seçeneği 4 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 6 uzman tarafından orta kontrol (OK), 17 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b. "Yarın keyifli bir etkinliğimiz olacak. Yoksa katılmak istemiyor musun?" derim. (Önceki ifade) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadedeki yarın sözcüğünün kaldırılmasını önermişlerdir. "1b" seçeneği 12 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 12 uzman tarafından orta kontrol (OK), 2 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. b) "Şimdi" keyifli bir etkinliğimiz olacak. Yoksa katılmak istemiyor musun?" derim. (İfadenin düzeltilmiş şekli) (Haim Ginott, disiplin sağlamada öğretmen-öğrenci iletişimi önemlidir.) Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Schools</i>. Bloomington, IN:Solution Tree. Ginott, H. (1972). <i>Teacher and Child</i>. New York: Macmillan.			
2. Sınıfımda her öğrencinin;			
a. aynı başarı puanını almalarını beklemem. Her birinin aynı kapasiteye sahip olmadığını düşünüyorum. (Önceki ifade)	DK ☐	OK ☐	YK ☐

Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadedeki “sahip olmadığı” şeklindeki olumsuz ifadenin değiştirilmesini önermişlerdir. “2a” seçeneği 17 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 7 uzman tarafından orta kontrol (OK), 3 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. a) aynı başarı puanını almalarını beklemem. Her birinin farklı kapasiteleri olduğunu düşünüyorum. (İfadenin düzeltilmiş şekli) (William Glasser, Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar vardır.) Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltilme öneriniz:			
b) aynı başarıyı göstermesini beklerim. Verdiğim eğitimin hepsini kapsadığını düşünüyorum. (Lee & Marlene Canter, tüm öğrencilerden aynı başarı beklenir.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “2b” seçeneği 2 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 2 uzman tarafından orta kontrol (OK), 22 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Glasser, W. (1986). <i>Control Theory in the Classroom</i>. New York: Harper & Row. Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School</i>. Bloomington, IN:Solution Tree.			
3. Etkinliğe katılmayan öğrenciye;			
a. sen neden katılmıyorsun? Ne yapmak istersin?(Önceki ifade) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadedeki “neden katılmıyorsun” şeklindeki sert ifadenin değiştirilmesini önermişlerdir. “3a” seçeneği 15 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 10 uzman tarafından orta kontrol (OK), 2 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. a) neden katılmadığını öğrenebilir miyim? Ne yapmak istersin? (İfadenin düzeltilmiş şekli) (Thomas Gordon, etkili disiplin öğrencilerin kendini kontrolü ile sağlanır.)	DK ☐	OK ☐	YK ☐

Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz.			
Varsa yeni düzeltme öneriniz:			
b) neden yapmıyorsun? Herkes yapıp bitirdikten sonra kontrol edeceğiz. (B. F. Skinner, sınıfta davranışın kontrol altında tutulması ön plandadır.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “3b” seçeneği 1 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 5 uzman tarafından orta kontrol (OK), 21 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Gordon, T. (1991). <i>Discipline That Works:Promoting Self-Discipline in Children</i>. New York:Plume. Skinner, B. F. (1971). <i>Beyond Freedom and Dignity</i>. New York:Knopf.			
4. Öğrencilerimden biri ile ilgili disiplin sorunu yaşadığımda,			
a. velisini okula çağırırım. Problemi çözmek için onlara da durumu anlatırım. Birlikte çözmeye çalışırız. (Lee & Marlene Canter, disiplin süreçlerine aileler de katılmalıdır.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “4a” seçeneği 3 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 8 uzman tarafından orta kontrol (OK), 16 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b. veliyi bu olaya karıştırmam. Sınıf problemidir, öğrencilerle kendi aramızda çözmeye çalışırız. (William Glasser, öğrenci velinin dahil edilmesini evde oluşacak yeni problemin kaynağı olarak algılar.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “4b” seçeneği 6 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 15 uzman tarafından orta kontrol (OK), 6 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini	DK ☐	OK ☐	YK ☐

işaretleyerek belirtiniz.			
Varsa yeni düzeltme öneriniz:			
Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School</i> . Bloomington, IN:Solution Tree.			
Glasser, W. (1986). <i>Control Theory in the Classroom</i> . New York: Harper & Row.			
5. Öğrencilerin;			
a. kendi kararlarını almaları için çok erken, daha fazla zaman ve çaba harcamaları gerektiğine inanıyorum. Bunun için karar alma sürecinde öğrencilerle birlikte yer alırım. (Önceki ifade) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadedeki “çok erken” ifadesinde araya “henüz” sözcüğü eklenmesini önermişlerdir. “5a” seçeneği 4 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 17 uzman tarafından orta kontrol (OK), 5 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. a) kendi kararlarını almaları için henüz çok erken, daha fazla zaman ve çaba harcamaları gerektiğine inanıyorum. Bunun için karar alma sürecinde öğrencilerle birlikte yer alırım. (İfadenin düzeltilmiş şekli) (Richard Curwin & Allen Mendler, karar alma sürecine öğrenciler de katılmalıdır.) Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b) kendi kararlarını almaları gerektiğini düşünüyorum. (Önceki ifade) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadenin netleştirilmesini önermişlerdir. “5b” seçeneği 18 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 5 uzman tarafından orta kontrol (OK), 4 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. b. sınıftaki pek çok süreçte, kendi kararlarını almaları gerektiğini düşünüyorum. (İfadenin düzeltilmiş şekli) (Barbara Coloroso, öğrenci başarı ve hatalarından öğrenir.) Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Curwin, R. & Mendler A. (1999). <i>Discipline with Dignity</i> . Alexandria, VA:Association for Supervision and Curriculum Development.			

Coloroso, B. (2002). <i>Kids Are Worth It! Giving Your Child the Gift of Inner Discipline</i> . New York:Harper Collins.			
6. Öğretimi planlarken;			
a. bakanlığın belirlediği programı öğretmen kılavuzunu izleyerek uyguladım. Bu programı dönem süresince yetiştirmek zorundayım. (Fredric H. Jones, hazırlanan programlar etkili planlanmıştır ve dönemi verimli kılar.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “6a” seçeneği 5 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 4 uzman tarafından orta kontrol (OK), 17 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b. bakanlığın belirlediği programı öğretmen kılavuzuna bağlı kalmaksızın, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yaptım. (Önceki ifade) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadede bazı değişiklikler önermişlerdir. “6b” seçeneği 14 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 8 uzman tarafından orta kontrol (OK), 5 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. b)bakanlığın belirlediği programda öğretmen kılavuzunu da dikkate alarak, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yaptım. (İfadenin düzeltilmiş şekli) (Linda Albert, işbirlikli disiplin için öğrenci ihtiyaçları bilinmelidir.) Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Jones, F.H. (1987). <i>Positive Classroom Discipline</i> . New York:McGraw-Hill.			
Albert, L. (2003). <i>A Teachers' Guide to Cooperative Discipline: How to Manage Your Classroom and Promote Self-Esteem</i> . CirclePines, MN:American Guidance Service Publishing.			
7. Öğrencinin			
a. güçsüzlük hissi, onu istenmeyen davranışa iter görüşündeyim. (Richard Curwin & Allen Mendler, istenmeyen davranışın nedenlerinden biri öğrencinin güçsüzlük hissidir.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “7a” seçeneği 12 uzman tarafından düşük kontrol (DK),	DK ☐	OK ☐	YK ☐

13 uzman tarafından orta kontrol (OK), 2 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:			
b. kendisini güçlü hissetmesi, sınıf otoritesinde sıkıntı yaratabilir görüşümdedir. (B. F. Skinner, sınıf kontrolü öğretmenin denetimindedir.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “7b” seçeneği 3 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 2 uzman tarafından orta kontrol (OK), 21 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Curwin, R. & Mendler A. (1999). <i>Discipline with Dignity</i>. Alexandria, VA:Association for Supervision and Curriculum Development. Skinner, B. F. (1971). <i>Beyond Freedom and Dignity</i>. New York:Knopf.			
8. Öğrencilerim sınıf kurallarının işlerliğini yitirdiğini ve kaldırılması gerektiğini düşünüyorlarsa;			
a. bu kurallar kaldırılmalı ve öğrencilerin koydukları yeni kurallarla değiştirilmelidir. (Önceki ifade) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadenin netleştirilmesini önermişlerdir. “8a” seçeneği 18 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 7 uzman tarafından orta kontrol (OK), 2 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. a) onlar kendi aralarında konuşurlar ve kaldırılmasını istedikleri kuralları belirledikleri yeni kurallar ile değiştirirler. (İfadenin düzeltilmiş şekli) (Thomas Gordon, etkili disiplin öğrencilerin kendini kontrolü ile sağlanır.) Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b. ben ve öğrenciler daha adil kurallar geliştirmeliyiz. (Önceki ifade) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadenin netleştirilmesini önermişlerdir. “8b” seçeneği 2 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 21 uzman tarafından orta kontrol (OK), 4 uzman tarafından da yüksek	DK ☐	OK ☐	YK ☐

kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. b) bu kuralların neden kaldırılması gerektiğini onlarla tartışarak birlikte amaca yönelik (işler) kuralları geliştiririz. (İfadenin düzeltilmiş şekli) (Rudolf Dreikurs, öğrenciler yaptıkları şeyin nedenini anlamalıdır.) Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:			
Gordon, T. (1991). <i>Discipline That Works:Promoting Self-Discipline in Children</i>. New York:Plume. Dreikurs, R. & Grunwald, B. B. (1982). <i>Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques</i>. New York:Harper & Row.			
9. Sınıfta oturma düzenini,			
a. kendim belirlerim çünkü öğrencilerin derse ve işlenişe göre oturacaklarını düşünmüyorum. (Lee & Marlene Canter, öğretmenler sınıfta disiplin ortamını oluşturmalıdır.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “9a” seçeneği 4 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 3 uzman tarafından orta kontrol (OK), 19 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b. öğrencilerin fikirlerini alarak belirlerim çünkü öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini önemsiyorum. (Önceki ifade) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadenin netleştirilmesini önermişlerdir. “9b” seçeneği 14 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 9 uzman tarafından orta kontrol (OK), 4 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. b) öğrencilerle konuşarak ortak bir şekilde belirleriz çünkü öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini önemsiyorum. (İfadenin düzeltilmiş şekli) (Jane Nelsen, Lynn Lott & Stephen H. Glenn, öğrencilerin sorumluluk almaları, işbirliği içinde olmaları pozitif disipline katkı sağlar.) Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz.	DK ☐	OK ☐	YK ☐

Varsa yeni düzeltme öneriniz:			
Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School</i> . Bloomington, IN:Solution Tree.			
Nelsen, J. & Lott, L. & Glenn, S. H. (2000). <i>Positive Discipline in the Classroom</i> . Roklin, CA:Prima Publishing.			
10. Verilen ev ödevlerini;			
a. kontrol etmem. Ödevlerini yapıp yapmadıkları öğrencilerin kendi sorumluluğundadır. (Thomas Gordon, öğrenci kendi hareketlerini kontrol edebilir.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. "10a" seçeneği 26 uzman tarafından düşük kontrol (DK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b. düzenli olarak kontrol ederim. Ödevlerini yapmayan öğrencileri mutlaka not alırım. (Lee & Marlene Canter, öğrenci davranışları öğretmen kontrolünde olmalıdır.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. "10b" seçeneği 6 uzman tarafından orta kontrol (OK), 21 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Gordon, T. (1991). <i>Discipline That Works:Promoting Self-Discipline in Children</i> . New York:Plume.			
Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School</i> . Bloomington, IN:Solution Tree.			
11. Sınıf kurallarını;			
a. ben daha dönem başlamadan belirlerim. Öğrencilerin ve benim nasıl daha rahat çalışacağımızı biliyorum. Ona göre düzenleme yaparım. (Lee & Marlene Canter, öğretmenler disiplini sağlamak için sınıftaki beklenti ve isteklerini açıkça belirtmelidir.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. "11a" seçeneği 3 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 3 uzman tarafından orta kontrol (OK), 21 uzman tarafından da yüksek	DK ☐	OK ☐	YK ☐

kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:			
<i>b.</i> öğrenciler ile birlikte belirlerim. İşlevini yitiren veya yararlı olmaktan çıkan kuralları birlikte değiştirebiliriz. (Linda Albert, öğrenciler ile işbirliği içinde olmak pozitif disiplin sağlamada önemlidir.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “11b” seçeneği 10 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 15 uzman tarafından orta kontrol (OK), 2 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School</i>. Bloomington, IN:Solution Tree. Albert, L. (2003). <i>A Teachers' Guide to Cooperative Discipline: How to Manage Your Classroom and Promote Self-Esteem</i>. Circle Pines, MN:American Guidance Service Publishing.			
12. Bir gün önce derse gelmeyen öğrenciye;			
<i>a.</i> “Sensiz sınıfımızda bir şeyler eksikti” mesajını veririm. (Rudolf Dreikurs, öğrencilerin ait olma duygularını geliştirilmelidir.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “12a” seçeneği 4 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 17 uzman tarafından orta kontrol (OK), 6 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
<i>b.</i> bir şey söylemem, her gün buna ayıracak vaktim olmayabilir. (Haim Ginott, öğrenciler kendi tercihlerine göre eğitsel etkinliklere katılır.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “12b” seçeneği 20 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 2 uzman tarafından orta kontrol (OK), 3 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir.	DK ☐	OK ☐	YK ☐

Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz.				
Varsa yeni düzeltme öneriniz:				
Dreikurs, R. & Grunwald, B. B. (1982). <i>Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques</i> . New York:Harper & Row.				
Ginott, H. (1972). <i>Teacher and Child</i> . New York: Macmillan.				
13. Derste ilk kez sunum yapacak öğrenciye;				
a. panik olmaya gerek yok. Topluluk önünde konuşmak heyecan vericidir. Ama bu heyecana yenilmemeliyiz. (Önceki ifade) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadede bazı değişiklikler önermişlerdir. “13a” seçeneği 9 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 16 uzman tarafından orta kontrol (OK), 2 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. a) telaşlanmaya gerek yok, bu heyecanın güzel ama fazlası seni güç duruma düşürebilir, bunun üstesinden gelmeliyiz. (İfadenin düzeltilmiş şekli) (Haim Ginott, öğrenci duygularını kabullenme.) Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:		DK ☐	OK ☐	YK ☐
b) şu ana kadar heyecanlanan oldu mu? Sıra sende. (B. F. Skinner, bireysel farklar göz ardı edilir.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “13b” seçeneği 5 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 4 uzman tarafından orta kontrol (OK), 17 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:		DK ☐	OK ☐	YK ☐
Ginott, H. (1972). <i>Teacher and Child</i> . New York: Macmillan.				
Skinner, B. F. (1971). <i>Beyond Freedom and Dignity</i> . New York:Knopf.				
14. Sınıfta unutulmuş eşyaları;				
a. ben alırım. Daha sonra sahipleri gelip benden alırlar. Böylece öğrencilerin eşyalarının kaybolmasını önlerim.		DK ☐	OK ☐	YK ☐

(Lee & Marlene Canter, sınıf içinde tüm sorumluluk öğretmene aittir.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “14a” seçeneği 3 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 2 uzman tarafından orta kontrol (OK), 22 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltilme öneriniz:			
b. bir kutuda toplamaları doğrultusunda öğrencileri yönlendiririm. Eşyası kaybolan öğrenci gelip bu kutudan onu alabilir. (Jane Nelsen, Lynn Lott & Stephen H. Glenn, öğrencilerin kendi kararlarını verme ve problem çözme becerileri geliştirilmelidir.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “14b” seçeneği 11 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 11 uzman tarafından orta kontrol (OK), 5 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School</i>. Bloomington, IN:Solution Tree. Nelsen, J. & Lott, L. & Glenn, S. H. (2000). <i>Positive Discipline in the Classroom</i>. Roklin, CA:Prima Publishing.			
15. Ders süresinde yapılan etkinlik yarıda kaldığında,			
a. tenefüse çıkmak her öğrencinin hakkıdır. Öğrenciler döndüklerinde kaldıkları yerden devam edip etkinliği tamamlayabilirler. (Alfie Kohn, ödül ve ceza uygun davranışı getirmez.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “15a” seçeneği 17 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 7 uzman tarafından orta kontrol (OK), 3 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b. öğrencilere etkinliği yaparlarsa tenefüse çıkabileceklerini söylerim.	DK	OK	YK

(B. F. Skinner, koşullandırılmış pekiştireç.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “15b” seçeneği 2 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 2 uzman tarafından orta kontrol (OK), 23 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltilme öneriniz:	☐	☐	☐
Kohn, A. (1996). <i>Beyond Discipline: From Compliance to Community</i>. Alexandria, VA:Association for Supervision and Curriculum Development. Skinner, B. F. (1971). <i>Beyond Freedom and Dignity</i>. New York:Knopf.			
16. Sınavda kopya çeken öğrenciye derim ki;			
a. kopya çekmen beni hayal kırıklığına uğrattı. Kendi bildiklerinle başarmalısın. (Haim Ginott, ben iletisi göndermek.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “16a” seçeneği 6 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 13 uzman tarafından orta kontrol (OK), 8 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b. sınavlar öğrendiğimiz konularda eksik noktalar olup olmadığını bize gösterir. Şimdi senin eksiklerini ve hatalarını bilemeyeceğiz. (Rudolf Dreikurs, mevcut davranışa odaklanmak.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “16b” seçeneği 13 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 13 uzman tarafından orta kontrol (OK), 1 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Ginott, H. (1972). <i>Teacher and Child</i>. New York:Macmillan. Dreikurs, R. & Grunwald, B. B. (1982). <i>Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques</i>. New York:Harper & Row.			
17. Öğrencilerden biri istenmeyen davranış gösterdiğinde;			

a. sınıfın bir köşesinde ayakta bekletirim, böylelikle bir daha bu davranışı göstermeyeceğini düşünüyorum. (B. F. Skinner, time out.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “17a” seçeneği 4 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 1 uzman tarafından orta kontrol (OK), 22 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b. davranışını değiştirmedikçe etkinliğe katılmasına izin verilmeyeceğini ona söylerim. (Jane Nelsen, Lynn Lott & Stephen H. Glenn, kısa ara.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “17b” seçeneği 1 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 18 uzman tarafından orta kontrol (OK), 8 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Skinner, B. F. (1971). <i>Beyond Freedom and Dignity</i>. New York:Knopf. Nelsen, J. & Lott, L. & Glenn, S. H. (2000). <i>Positive Discipline in the Classroom</i>. Roklin, CA:Prima Publishing.			
18. Ben öğrencilerin;			
a. bireysel başarısı yerine işbirlikli çalışmasına önem veririm. (William Glasser, öğrencilerin kendi aralarında işbirliği içinde olması önemlidir.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “18a” seçeneği 1 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 22 uzman tarafından orta kontrol (OK), 3 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b. çalışma ortamlarına müdahale etmem. Bireysel ya da grup çalışması yapmakta özgürdürler.	DK ☐	OK ☐	YK ☐

(Haim Ginott, öğrenci özerkliği ön plandadır.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “18b” seçeneği 23 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 2 uzman tarafından orta kontrol (OK), 2 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltilme öneriniz:			
Glasser, W. (1986). <i>Control Theory in the Classroom</i>. New York: Harper & Row. Ginott, H. (1972). <i>Teacher and Child</i>. New York:Macmillan.			
19. Seviye belirleme sınavlarına;			
a. öğrencilerimin girmesi beni rahatsız ediyor. Standart başarı testlerine karşıyım. (William Glasser, öğrenci başarısı standart testlerle ölçülmemelidir.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “19a” seçeneği 7 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 11 uzman tarafından orta kontrol (OK), 9 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b. öğrencilerimin katılıp katılmayacakları kendi tercihleridir, onların kararlarına saygı gösteririm. (Jim Fay & David Funk, öğrencilerin kendi kararlarını alma fırsatları yaratılmalıdır.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “19b” seçeneği 18 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 7 uzman tarafından orta kontrol (OK), 2 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Glasser, W. (1986). <i>Control Theory in the Classroom</i>. New York: Harper & Row. Fay, J. & Funk, D. (1995). <i>Teaching with Love and Logic</i>. Golden, CO:The Love and Logic Press.			
20. Öğrencilerin öğretmeni bilgi ve deneyim bakımından üstün görmesi; 20. Öğrencilerin;			

a. öğrenci-öğretmen iletişimini güçleştirir. İletişim sınıf disiplini açısından önemlidir. (Önceki ifade) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadenin netleştirilmesini önermişlerdir. “20a” seçeneği 8 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 9 uzman tarafından orta kontrol (OK), 5 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. a) sınıftaki egemenliği onların birbirlerine karşı olan saygı ve güvenlerini güçlendirir. (İfadenin düzeltilmiş şekli) (Haim Ginott, sınıf öğretmenin egemenliği altında değildir, sınıfta saygı ve güvene dayalı iletişim olmalıdır.) Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b. onların öğretmenle ilişki kurmaktan kaçınmasına neden olur. Süreçte öğretmenin öğrencilerin karşısında değil yanında yer aldığı unutulmamalıdır. (Önceki ifade) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadenin netleştirilmesini önermişlerdir. “20b” seçeneği 13 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 9 uzman tarafından orta kontrol (OK), 1 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. b) saygı ve güven duygularının gelişmesinde öğretmenin adil ve eşit tutum ve uygulamaları belirleyicidir. (İfadenin düzeltilmiş şekli) (Rudolf Dreikurs, ahlak, eşitlik, karşılıklı saygı duygularının gelişmesi sağlanmalıdır.) Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Ginott, H. (1972). <i>Teacher and Child</i>. New York:Macmillan. Dreikurs, R. & Grunwald, B. B. (1982). <i>Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques</i>. New York:Harper & Row.			
21. Sınıf işleyişinde;			
a. öğrencilerin yaşlarının küçük olması sebebiyle kendi denetimlerini yapamayacaklarını düşünüyorum. Denetlemeye ayrılan süre boşa harcanmış sayılmaz. (Lee & Marlene Canter, denetim görevi öğretmendedir.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “21a” seçeneği 1 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 5	DK ☐	OK ☐	YK ☐

uzman tarafından orta kontrol (OK), 21 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir.			
Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz.			
Varsa yeni düzeltme öneriniz:			
b. öğretmenin zaman ve enerjisini öğretimden çok denetlemeye ayırmasını önlemek için öğrencilerin öz denetimin becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. (Barbara Coloroso, bireyler kendi sorumluluklarının bilincindedir.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “21b” seçeneği 14 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 9 uzman tarafından orta kontrol (OK), 3 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School</i>. Bloomington, IN:Solution Tree. Coloroso, B. (2002). <i>Kids Are Worth It! Giving Your Child the Gift of Inner Discipline</i>. New York:Harper Collins.			
22. Öğrencilerimin kendi aralarında			
a. olumlu iletişim kurduklarına inanıyorum. (Jim Fay & David Funk, süreçte kişilerarası etkili iletişim önemlidir.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “22a” seçeneği 17 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 9 uzman tarafından orta kontrol (OK), 1 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b. kurdukları iletişimi de kontrol ederim. (Lee & Marlene Canter, öğretmen sınıf iletişimini kontrol etmelidir.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “21b” seçeneği 5 uzman tarafından orta kontrol (OK), 22 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini	DK ☐	OK ☐	YK ☐

işaretleyerek belirtiniz.			
Varsa yeni düzeltme öneriniz:			
Fay, J. & Funk, D. (1995). <i>Teaching with Love and Logic</i> . Golden, CO:The Love and Logic Press.			
Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School</i> . Bloomington, IN:Solution Tree.			
23. Tenefüs zamanlarında,			
23. Tenefüs			
a. öğrencileri “koridorlarda koşmayın, yavaş hareket edin” diyerek uyarırım. (Önceki ifade) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadede bazı değişiklikler önermişlerdir. “23a” seçeneği 13 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 14 uzman tarafından orta kontrol (OK) olarak değerlendirilmiştir. a) zamanlarında da öğrenci davranışları izlenmeli ve gerektiğinde belli sınırlar getirilmelidir. (İfadenin düzeltilmiş şekli) (Lee & Marlene Canter, öğrenciye sınırlar koymak.) Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b. öğrencilere karışmam, istedikleri gibi hareket ederler. Bu süre onlar için ayrılmıştır. (Önceki ifade) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadede bazı değişiklikler önermişlerdir. “23b” seçeneği 24 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 3 uzman tarafından orta kontrol (OK) olarak değerlendirilmiştir. b) zamanlarını öğrenciler hiçbir sınırlamaya tabi tutulmaksızın kendi tercihleri doğrultusunda kullanmalıdırlar. (İfadenin düzeltilmiş şekli) (Thomas Gordon, öğrenciler kendi hareketlerini kontrol edebilirler.) Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School</i> . Bloomington, IN:Solution Tree.			
Gordon, T. (1991). <i>Discipline That Works:Promoting Self-Discipline in Children</i> . New York:Plume.			
24. Sabah bahçede sıra olunduğunda arkadaşına vuran öğrenciye;			

a. neden arkadaşına zarar verdiğini bana anlatır mısın? (Önceki ifade) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadenin netleştirilmesini önermişlerdir. “24a” seçeneği 9 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 12 uzman tarafından orta kontrol (OK), 5 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. a) benden önce diğer arkadaşlarının müdahale etmesini beklerim. (İfadenin düzeltilmiş şekli) (Thomas Gordon, etkili disiplin öğrencilerin kendini kontrolü ile sağlanır.) Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b. arkadaşına neden vurdun? Hemen ondan özür dilemelisin. Daha önce aranızda başka bir şey mi oldu? (Önceki ifade) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadenin netleştirilmesini önermişlerdir. “24b” seçeneği 3 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 6 uzman tarafından orta kontrol (OK), 18 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. b) arkadaşının üzülebileceğini vurgulayarak, neden böyle davrandığını açıklamasını isterim. (İfadenin düzeltilmiş şekli) (Rudolf Dreikurs, sorun davranışın amacını anlamaya çalışmak.) Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Gordon, T. (1991). <i>Discipline That Works:Promoting Self-Discipline in Children</i>. New York:Plume. Dreikurs, R. & Grunwald, B. B. (1982). <i>Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques</i>. New York:Harper & Row.			
25. Daha önce defalarca uyardığım öğrenciye karşı;			
a. hoşgörülü olmaya çalışır ve iyimser davranırım. (William Glasser, öğrencilere karşı hoşgörülü davranmak gereklidir.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “25a” seçeneği 19 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 6 uzman tarafından orta kontrol (OK), 1 uzman tarafından da yüksek	DK ☐	OK ☐	YK ☐

kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:			
<i>b.</i> ceza vermekten kaçınmam. (<i>B. F. Skinner</i>, ceza uygun olmayan davranışın tekrarlanmasını önler.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “25b” seçeneği 2 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 1 uzman tarafından orta kontrol (OK), 24 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Glasser, W. (1986). <i>Control Theory in the Classroom</i>. New York:Harper & Row. Skinner, B. F. (1971). <i>Beyond Freedom and Dignity</i>. New York:Knopf.			
26. Yaşanılan bir olumsuzlukta;			
<i>a.</i> kendimin ve öğrencilerin hatalarını sorgularım. (Önceki ifade) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadenin netleştirilmesini önermişlerdir. “26a” seçeneği 4 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 13 uzman tarafından orta kontrol (OK), 9 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. <i>a)</i> olayların sonuçlarını değerlendirirken, kendimi öğrencinin yerine koyarım. Öğrenci gözüyle duruma bakarım. (İfadenin düzeltilmiş şekli) (<i>Patricia Kyle, Spencer Kagan & Sally Scott</i>, süreç içerisinde öğretmen ve öğrenci aynı tarafta yer almaktadır.) Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
<i>b.</i> olayların sonuçlarını empatik değerlendiririm. (Önceki ifade) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadenin netleştirilmesini önermişlerdir. “26b” seçeneği 13 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 9 uzman tarafından orta kontrol (OK), 4 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir.	DK ☐	OK ☐	YK ☐

b) öğrencilerimden duruma bir de öğretmen gözünden bakmalarını isterim. (İfadenin düzeltilmiş şekli) (Jim Fay & David Funk, olayların sonuçları değerlendirilirken empati kuralmalıdır.) Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:			
Kagan, S. & Kyle, P. & Scott, S. (2004). <i>Win-win Discipline</i>. San Clemente, CA:Kagan Publishing. Fay, J. & Funk, D. (1995). <i>Teaching with Love and Logic</i>. Golden, CO:The Love and Logic Press.			
27. Ödül ve ceza;			
a. pek kullandığım bir davranış değiştirme yolu değildir. (Alfie Kohn, öğrencilerin kendilerine güvenlerinin artmasına ve yargılarının arkasında olmalarına engel olur.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “27a” seçeneği 19 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 6 uzman tarafından orta kontrol (OK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b. davranış değiştirmede önemlidir. (Önceki ifade) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadede bazı değişiklikler önermişlerdir. “27b” seçeneği 6 uzman tarafından orta kontrol (OK), 20 uzman tarafından yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. b) davranış değiştirmede etkilidir. (İfadenin düzeltilmiş şekli) (B. F. Skinner, davranış değiştirmede izlenecek temel yoldur.) Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Kohn, A. (1996). <i>Beyond Discipline: From Compliance to Community</i>. Alexandria, VA:Association for Supervision and Curriculum Development. Skinner, B. F. (1971). <i>Beyond Freedom and Dignity</i>. New York:Knopf.			
28. Sırasını karalayan öğrenciye;			
a. ceza vermek doğru olmaz. Ancak o öğrenci bir daha yapmaması için uyarılabilir. (Önceki ifade)	DK	OK	YK

Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadede bazı değişiklikler önermişlerdir. “28a” seçeneği 8 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 18 uzman tarafından orta kontrol (OK), 1 uzman tarafından yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. a) ceza vermek doğru olmaz. Ancak öğrenciye bu davranışının neden yanlış olduğunu açıkla. (İfadenin düzeltilmiş şekli) (Richard Curwin & Allen Mendler, etkili davranış için ceza yerine öğrenciye saygılı davranmak ve bunu sürece yaymak gereklidir.) Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltilme öneriniz:	☐	☐	☐
b. ceza vermenin, onun bu davranışı tekrarlamasına engel olacağını düşünmüyorum. (Thomas Gordon, etkili disiplin ödül ve ceza ile başarılamaz.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “28b” seçeneği 13 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 3 uzman tarafından orta kontrol (OK), 11 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltilme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Curwin, R. & Mendler A. (1999). <i>Discipline with Dignity</i>. Alexandria, VA:Association for Supervision and Curriculum Development. Gordon, T. (1991). <i>Discipline That Works:Promoting Self-Discipline in Children</i>. New York:Plume.			

29. Söz almadan konuşan öğrenciyi;			
a. uyarırım, böyle hep birlikte konuşursak ne dediğimizin anlaşılmadığını, dolayısıyla sadece gürültü oluştuğunu söylerim. (Önceki ifade) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlar bu ifadede “uyarırım” sözcüğünün kaldırılmasını önermişlerdir. “29a” seçeneği 4 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 18 uzman tarafından orta kontrol (OK), 3 uzman tarafından yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. a) böyle hep birlikte konuşursak ne dediğimizin anlaşılmadığını, dolayısıyla sadece gürültü oluştuğunu söylerim. (İfadenin düzeltilmiş şekli) (Patricia Kyle, Spencer Kagan & Sally Scott, disiplin öğretmen ve	DK ☐	OK ☐	YK ☐

öğrencinin ortak sorumluluğudur.) Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:			
b) asla dinlemem, bunun önemli bir sınıf kuralı olduğunu daha önce çok kez söylediğimi hatırlatırım. (Lee & Marlene Canter, sınıf kuralları konusunda öğretmenler ısrarlı davranmalıdır.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “29b” seçeneği 2 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 3 uzman tarafından orta kontrol (OK), 21 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
Kagan, S. & Kyle, P. & Scott, S. (2004). <i>Win-win Discipline</i>. San Clemente, CA:Kagan Publishing. Canter, L. & Canter M. (2002). <i>Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's School</i>. Bloomington, IN:Solution Tree.			
30. Eğer bir öğrenci yanındaki arkadaş ile konuşarak dersimi engellerse;			
a. konuşan öğrenciyi uzaklaştırırım ve derse devam ederim, çünkü bir kişi için zaman boşa harcanmamalıdır. (B. F. Skinner, sınıfta davranışlar ve zaman öğretmenin kontrolü altındadır.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “30a” seçeneği 2 uzman tarafından düşük kontrol (DK), 2 uzman tarafından orta kontrol (OK), 23 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:	DK ☐	OK ☐	YK ☐
b. öğrencilere durumdan rahatsız olduğumu söylerim ve onlara kendilerinin rahatsız edildiklerinde hissettikleri hakkında bir tartışma başlatırım. (Rudolf Dreikurs, disiplin sağlanmada sınıf içi tartışmalar düzenlenmelidir.) Düzeltilme öneriniz: Uzmanlardan bu ifadeye ilişkin değişiklik önerisi gelmemiştir. “30b” seçeneği 12 uzman tarafından düşük kontrol (DK),	DK ☐	OK ☐	YK ☐

14 uzman tarafından orta kontrol (OK), 1 uzman tarafından da yüksek kontrol (YK) olarak değerlendirilmiştir. Lütfen bu ifadeye ilişkin nihai kararınızı yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz. Varsa yeni düzeltme öneriniz:			
Skinner, B. F. (1971). <i>Beyond Freedom and Dignity</i>. New York:Knopf. Dreikurs, R. & Grunwald, B. B. (1982). <i>Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques</i>. New York:Harper & Row.			

Ek-3: Uzmanlardan gelen düzeltme önerileri.

Madde	1.Uzman görüşü düzeltmeleri	2. Uzman görüşü düzeltmeleri
	a) Nasıl ifade edildiğine ilişkin tam bilgi vermiyor. Bu nedenle beden dilini betimleyici (yüksek bir ses tonuyla bir tonda ya da kızgınlıkla gibi) bir ifade kullanılmalı. (Uzman 1) Sanırım burada sen diline dayalı ifadeler yerine ben diline dayalı ifadeler daha doğru olacaktır. Ama eğer amaç, yüksek düzey öğretmen kontrollü yaklaşımların olup olmadığını belirlemek ise diyebileceğim bir şey yok. (Uzman 2) Bu ifadenin sert bir biçimde söylenmesi öğrencinin hareket alanını kısıtlarken olumlu bir beden dili ve yumuşak bir tonda söylenmesi, öğrencinin ifade özgürlüğünü kullanmasına ve yol açabilir. Kullandığınız ifadelere beden dili ve ses tonuna ilişkin küçük bir açıklama eklerseniz bu sorunu halledebilirsiniz. Örneğin, işaret parmağını öğrenciye doğru yönelterek "niçin eşyalarını önceden....." gibi (Uzman 3)	
1.	b) Yarın ifadesi 1. madde ile çelişiyor.Durum ders araç gerecini getirmeyi unutan bir öğrenci ile ilgili. Sanırım kastedilen etkinliğe başlayacağı anda unutulduğu farkediliyor. Yarın kelimesi çıkarılmalı.(Uzman 4) Yarın sözcüğü kalkmalı. (Uzman 5) Yarın yerine bugün sözcüğü kullanılmalı. (Uzman 6) Baştaki yarın ifadesi değiştirilmeli, çünkü o anda araç-gerecini getirmeyen öğrenciden söz ediliyor. "Keyifli bir etkinliğimiz olacak. Yoksa..." (Uzman 7) - Yarın sözcüğüne gerek yok. Mantıksal tutarlılığı bozuyor. (Uzman 8) - Bu maddede bazı sıkıntılar yaşayabileceğini düşünüyorum. Şöyle ki, madde kökü ders araç gereçlerini unutmayı içeriyor ancak, b şıkında yer alan ifadede materyalleri unutmaya dönük bir anlam çıkarmak zor. Madde kökü ile ilgisiz bir ifade kullanılmış. Belki burada b şıkkı materyalini getirmeme nedenini soran bir ifade kullanılabilir. (Uzman 9) - Bu ifade "a" ifadesiyle "zaman" bakımından uyumlu değil. (Uzman 10)	

		Niçin yorum var "yoksa katılmak ..." (Uzman 2)	
2.	a)	"Her birinin aynı kapasiteye sahip olmadığı yerine" Her birinin farklı kapasiteleri olduğunu düşünüyorum/kabul ediyorum" ifadesi kullanılabilir. (Uzman 4) "sahip olmadığı " yerine "farklı kapasitelerinin olduğu" şeklinde olumlu ifade (Uzman 2)	
	b)		
	a)	"Sen neden katılmıyorsun?" yerine, neden katılmadığını öğrenebilir miyim? ifadesi kullanılabilir. (Uzman 4)	Neden katılmadığını" yine "sen dili" ifadesi, bunun yerine "katılmama nedenini" olursa eyleme ilişkin düşünce sorulmuş olur. (Uzman 2)
3.	b)	1. soruda olduğu gibi burada da madde kökü ile b şıkkı arasında uyumsuzluk görünüyor. Sanki ifade etkinliğe katılma değil de bir masa başı ödevi yapmayla ilgiliymiş gibi bir izlenim doğuruyor. (Uzman 9) Nasıl ifade edildiğine ilişkin tam bilgi vermiyor. İletişimde ne söylendiğinden çok nasıl söylendiği daha önemli (ses tonu, beden dili). Bu nedenle beden dilini betimleyici bir ifade kullanılmalı. (Uzman 1)	
4.	a)		
	b)	"Öğrencilerle" sözcüğü bir öğrencinin sorununa diğerlerinin karışması anlamını veriyor, düzeltilmeli. (Uzman 6)	
5.	a)	İçin ile çok arasına "henüz" ifadesi eklenebilir. (Uzman 11) Bununla ilgili Gordon'un Etkili Öğretmenlik Eğitimi kitabında bir bölüm var problem çözme bölümünde. (Uzman 2) "Çok erken" ifadesi çıkarılmalı. (Uzman 6)	
	b)	Bence bu soru çok muğlak, yani hangi konularda kendi kararlarını alacak öğrenci, konuya göre bir tutum takınabilir, yani A konusunda kendileri kararlarını alabilir ama B konusunda alamazlar gibi. (Uzman 12) İfade sanki net değil, daha açık olabilir. (Uzman 2)	"Kararlarını almaları gerektiği" "yüksek düzeyde kontrolü yansıtırken, "kendi kendine kararlar alabileceklerini düşünüyorum" ise bana göre "düşük düzey kontrolü" yansıtır. (Uzman 2)
6.	a)		
	b)	Fiili olarak böyle bir durum olamaz ki, öğretmenler bakanlığın programına uymak zorundalar, bunun düzeyi sorulabilir, yani bakanlığın programını sıkı bir şekilde takip ederim, veya öğrenci ihtiyaçlarına adapte ederim gibi.. (Uzman 12) "kılavuzu da dikkate alarak..." (Uzman 13)	

		Programı yerine "programda". (Uzman 2)	
7.	a)	Biraz daha uygulamaya yönelik olsa daha anlaşılır olur diye düşünüyorum. Örneğin: "Öğrenci bir başarısızlık yaşadığında destek olurum, başarılarını ön plana çıkarırım, çalışmalarını daha yakından takip ederim gibi.(Uzman 14) Madde ifadesi ile uyumlu olmalı. (Uzman 15) Madde kökünde güçlü hissetmesi diyorsun ama a) şikkında güçsüzlük hissi diye başlıyorsun. Uyuşmazlık söz konusu. İfade değiştirilebilir.Hangi açıdan güçlü ya da güçsüzlük hissi çok açık değil. (Uzman 9) "Güçsüzlük hissinin öğrenciyi istenmeyen davranışa ittiği görüşündeyim" şeklinde ifade edilebilir. (Uzman 2) Bu soruda giriş cümlesi bence "Öğrencinin kendisini; a) güçsüz hissetmesi onu istenmeyen davranışa iter görüşündeyim. (Uzman 7)	
	b)	b)güçlü hissetmesi sınıf otoritesinde sıkıntı yaratabilir görüşündeyim. (Uzman 7) Bu şık çok açık değil, belki bu şık şöyle değiştirilebilir mi? Öğrencinin güçlü hissetmesi öğretmenin otoritesini zayıflatır gibi. (Uzman 9) Sınıf otoritesinin yerine "öğretmenin kurmaya çalıştığı otoriteye etkisi" ifade edilebilir. (Uzman 2) Madde ifadesi ile uyumlu olmalı. (Uzman 15) Hangi yönden güçlü?(Uzman 5) Cümle kapalı. Yanlış anlaşılabilir."Öğretmen otoritesine zarar verebilir-Öğretmene karşı güç gösterisine yol açar" şeklinde olabilir.(Uzman 16)	
8.	a)	"kuralların neden kaldırılması gerektiğini tartışarak..." (Uzman 13)	
	b)	Adil olmasının yanında kurala hangi nedenle gereksinim duyulduğu ifade edilebilir (Gordon aynı eser) (Uzman 2)	"Bu kuralların neden kaldırılması gerektiğini birlikte tartışır ve amaca yönelik yeni kurallar geliştiririz" (Uzman 17)
9.	a)		
	b)	"Onlarla konuşarak..." (Uzman 13)	
		Sadece öğrencilerin isteği mi yoksa dersin içerik ve işleyişi de etkili olabilir mi (Gordon aynı eser) (Uzman 2)	
10	a)		
	b)	Yapanlara ne tür dönütler verilecek...(Uzman 2)	
11	a)		

	b)	Olumlu disiplin (Uzman 18) Öğrencinin kural oluşturulmasına katılımı, kurala uymayı doğrudan etkiliyor ve sorumluluk almasını sağlıyor (Gordon aynı eser) (Uzman 2)	
12	a)	"Sensizlik" yerine "sizsizlik" denilmeli. Kimseye "sen" demeyelim. (Uzman 19) Sensiz sınıfımızda bir şeyler eksikti yerine eksikliğin hissedildiği ifade edilebilir. (Uzman 2)	
	b)	Madde kontrolü daha net ifade etmeli.(Uzman 20) Seçenek ifade olarak yeterince açık değil. (Uzman 11) Bu durum aşırı uçtaki iki öğretmen tarafından da sergilenebilir. Yani aşırı kontrolcü bir öğretmen de zayıf kontrolcü bir öğretmen gibi öğrencinin yokluğunu umursamayabilir. (Uzman 12)	
13	a)	Telaşlanmaya(endişelenmeye gerek yok,bu heyecanın güzel ama fazlası seni güç duruma düşürebilir.(Uzman 18) "Ama bu heyecana yenilmemeliyiz" yerine "Bu güdülenmeni artırır" denilebilir. (Uzman 19) Panik sözcüğü??? Topluluk önünde yerine arkadaşlarıyla çalışmalarını paylaşmak denilebilir. (Uzman 2)	
	b)		
14	a)	Sınıfta bulunan derken kayıp eşya kavramı da eklenmelidir. (Uzman 11) Sınıfta bulunan mı? Unutulan mı? (Uzman 7) "bulunan" yerine "unutulan" daha uygun olur. (Uzman 10) "bulunan" yerine "sahipsiz(kayıp)" denilebilir. (Uzman 19)	
	b)	Burada karar almadan daha çok sorumluluk almak sözkonusu. (Uzman 2)	
15	a)		
	b)	Kontrol öğrencinin hakkına müdahale tanımlanamaz bence. (Uzman 20)	
16	a)	İkinci cümle "ben iletisi"ne uygun değil. (Uzman 10) Burada ilk cümlede öğretmeni hayal kırıklığına uğratarak ben diliyle davranışın öğretmen üzerindeki etkisi ifade edilmiş olabilir ama özellikle de 2.cümle sen iletisi gönderiyor diye düşünüyorum. (Uzman 2)	-melisin" ile biten bir cümle ben cümlesi değildir. "ben sizin kendi bildiklerinizle başarmanızı bekliyorum" şeklinde olabilir. (Uzman 16)
	b)	Bu soru da yüksek kontrolcü öğretmen davranışı yok. yüksek kontrolcü öğretmen	

		öğrencinin kağıdına el koyar, disiplin işlemi yapardı, bence bizim okullarımızdaki ortama, kültüre yönelik olmalı sorular.(Uzman 12)	
17	a)		
	b)	"verilmeyeceğimi" sözcüğü yerine; "vermeyeceğimi" ya da "verilmeyeceğini" yazılmalı. (Uzman 8) "verilmeyeceğimi" yerine "verilmeyeceğini" sanırım yazım hatası var. (Uzman 2)	
18	a)		
	b)		
19	a)		
	b)		
20	a)	Her iki şıkda öğretmenin kontrolünü ifade eden vurgulayıcı ifadeden çok genel bir teori cümlesi şeklinde olmuş düzeltilmeli ve net ifade birinci tekilde anlatılmalı diye düşünüyorum onun için işaretlemedim. (Uzman 20) Yanıt seçenekleri uygun değil. Öğretmenin bunu baskı gücü olarak kullanması ile karizma ya da uzmanlık gücü olarak kullanması arasında farklılık vardır. Soru kökünde buna ilişkin bilgi yok. (Uzman 1)	
	b)		
21	a)	Madde niye yok? (Uzman 10) Soru kökü yok. (Uzman 9)	
	b)	Nasıl? somut ifadeye örnekle oturmalı. (Uzman 20)	
22	a)		
	b)		
23	a)		İlk hali daha açık ve net. (Uzman 16)
	b)	"Öğrencilere karışmam" yerine onlar hareketlerini kontrol edebilirler" olabilir. (Uzman 2)	İlk hali daha açık ve net. (Uzman 16)
24	a)	"Arkadaşınının üzülebileceğini vurgulayarak, neden böyle davrandığını arkadaşına açıklamasını isterim" (Uzman 13) "Zarar verdin" ifadesi yargılayıcı olmuş değiştirilmeli. (Uzman 6)	
	b)		Beden dili ekleyelim. (Uzman 3)
25	a)	Soru kökünde yer alan" daha önce defalarca uyardığım" ifadesi YK (Uzman 6)	
	b)		
26	a)		
	b)	Bir önceki cümledeki görüşten farkı nedir? Aynı görünüyor: Kendinin ve öğrencilerin	

		hataları ancak empatik bakışla gereğince sorgulanabilir.(Uzman 16)	
27	a)	Her ikisini de kullanmayan değilde bunlardan birini mesala cezayı alabilirsiniz. Ben kendim bir öğretmen olarak cezayı pek kullanmam ama sık sık ödüllendiririm, bu durumda bu soruda benim işaretleyeceğim bir seçenek kalmıyor. Soruyu tekrar gözden geçirin eğer sorudan emin iseniz aynen kalabilir de. (Uzman 12)	"Pek" ifadesi zihin karıştırıcı, bazen kullanırım anlamı da çıkıyor. Bu nedenle pek kelimesini hiç kullanmam ile değiştirmek uygun olabilir. (Uzman 9)
	b)	Ödül ayrı ceza ayrı madde olmalı.(Uzman 14) "Önemli" yerine "etkili" olabilir. (Uzman 2)	
28	a)		
	b)	Sanki her ikisinde de benzer düşünceler ifade ediliyor. uyarmak yerine "sırayı karalamanın neden doğru olmadığı" açıklanabilir. (Uzman 2)	
29	a)	Bu konuyla ilgili "birbirimizin söylediklerini anlayabilmek için söz hakkı olarak konuşalım" kuralı hatırlatılır gibi bir açıklama...(Uzman 2)	Bu ifadede, doğru kural ifadesi yer almalı "anlaşılmadığı" yerine "söz olarak konuştuğumuzda hepimiz birbirimizin söylediklerini anlayabiliriz" şeklinde kurala neden gereksinim duyulduğunun ifade edilmesi. (Uzman 2)
	b)		
30	a)		
	b)		

Ek-4 : Kontrol Düzeyi Belirleme Ölçeği (Son şekli)

Yönerge: Aşağıda her soru için iki durum verilmiştir. Sizin duygu, düşünce, inanç ve davranışlarınıza **en yakın** olan seçeneği işaretleyiniz. Burada doğru ya da yanlış cevaplar yoktur. Yanıtsız soru bırakmayınız.

1. Derste kullanılması gerekli araç ve gereçleri getirmeyen öğrencinin;
 - A. Sorumluluğunu yerine getirmediğini düşünerek dik duruş ve yönlendirici ses tonuyla, “bu ders için bu malzemenin gerekli olduğunu özellikle belirtmiştim” derim.
 - B. Bir gerekçesi olduğunu varsayarak eksik malzemelerini temin etmeye çalışırım.
2. Öğrencilerimden biri ile ilgili disiplin sorunu yaşadığımda;
 - A. Velisini okula çağırırım. Problemi çözmek için onlara da durumu anlatırım. Birlikte çözmeye çalışırız.
 - B. Veliyi bu olaya karıştırmam. Sınıf problemidir, öğrencilerle kendi aramızda çözmeye çalışırız.
3. Öğrencilerin;
 - A. Kendi kararlarını almaları için henüz çok erken, daha fazla zaman ve çaba harcamaları gerektiğine inanıyorum. Bunun için karar alma sürecinde öğrencilerle birlikte yer alırım.
 - B. Sınıftaki pek çok süreçte, kendi kararlarını almaları gerektiğini düşünüyorum.
4. Öğretimi planlarken;
 - A. Bakanlığın belirlediği programı öğretmen kılavuzunu izleyerek uygulayım. Bu programı dönem süresince yetiştirmek zorundayım.
 - B. Bakanlığın belirlediği programda öğretmen kılavuzu da dikkate alarak, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda değişiklikler yaparım.
5. Öğrencilerim sınıf kurallarının işlerliğini yitirdiğini ve kaldırılması gerektiğini düşünüyorlarsa;
 - A. Bu kuralları kendi aralarında tartışıp belirledikleri yeni kurallar ile değiştirirler.
 - B. Bu kuralların neden kaldırılması gerektiğini onlarla tartışarak birlikte amaca yönelik yeni kurallar geliştiririz.
6. Sınıfımda oturma düzenini,
 - A. Kendim belirlerim çünkü öğrencilerin derse ve işlenişe göre oturacaklarını düşünmüyorum.
 - B. Öğrencilerle konuşarak ortak bir şekilde belirleriz çünkü öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini önemsiyorum.

7. Verdiğim ev ödevlerini;
 - A. Kontrol etmem. Ödevlerini yapıp yapmadıkları öğrencilerin kendi sorumluluğundadır.
 - B. Kontrol edip yapmayan öğrencileri daha önce belirlediğim yaptırımlarla yüzleştiririm.
8. Sınıf kurallarını;
 - A. Ben daha dönem başlamadan belirlerim. Öğrencilerin ve benim nasıl daha rahat çalışacağımızı biliyorum. Ona göre düzenleme yaparım.
 - B. Öğrenciler ile birlikte belirlerim. İşlevini yitiren veya yararlı olmaktan çıkan kuralları birlikte değiştirebiliriz.
9. Bir gün önce derse gelmeyen öğrenciye;
 - A. Dün en keyifli günlerimizden birini yaşadık ne yazık ki sen bunu kaçırdın.
 - B. “Sen olmadığın için sınıfımızda bir şeyler eksikti” mesajını veririm.
10. Sınıfta unutilan eşyaları;
 - A. Ben alırım. Daha sonra sahipleri gelip benden alırlar. Böylece öğrencilerin eşyalarının kaybolmasını önlerim.
 - B. Bir kutuda toplamaları doğrultusunda öğrencileri yönlendiririm. Eşyası kaybolan öğrenci gelip bu kutudan onu alabilir.
11. Ders süresinde yapılan etkinlik yarıda kaldığında;
 - A. Tenefüse çıkmak her öğrencinin hakkıdır. Öğrenciler döndüklerinde kaldıkları yerden devam edip etkinliği tamamlayabilirler.
 - B. Öğrencilere etkinliği yaparlarsa tenefüse çıkabileceklerini söylerim.
12. Sınavda kopya çeken öğrenciye derim ki;
 - A. Kopya çekmen beni hayal kırıklığına uğrattı. Kendi bildiklerinle başarmalısın.
 - B. Sınavlar öğrendiğimiz konularda eksik noktalar olup olmadığını bize gösterir. Şimdi senin eksiklerini ve hatalarını bilemeyeceğiz.
13. Öğrencilerden biri istenmeyen davranış gösterdiğinde;
 - A. Sınıfın bir köşesinde ayakta bekletirim, böylelikle bir daha bu davranışı göstermeyeceğini düşünüyorum.
 - B. Davranışını değiştirmedikçe etkinliğe katılmasına izin verilmeyeceğimi ona söylerim.
14. Ben öğrencilerin;
 - A. Bireysel başarısı yerine işbirlikli çalışmasına önem veririm.
 - B. Çalışma ortamlarına müdahale etmem. Bireysel ya da grup çalışması yapmakta özgürdürler.

- 15. Sınıf işleyişinde;**
- A.** Öğrencilerin yaşlarının küçük olması sebebiyle kendi denetimlerini yapamayacaklarını düşünüyorum. Denetlemeye ayrılan süre boşa harcanmış sayılmaz.
 - B.** Öğretime ayrılan sürenin artırılması öğrencilerin özdenetim becerilerinin geliştirilmesiyle mümkündür.
- 16. Öğrencilerimin,**
- A.** Birbirleri ile olumlu iletişim kurduklarına inanıyorum.
 - B.** Kendi aralarında kurdukları iletişimi de kontrol ederim.
- 17. Tenefüs,**
- A.** Zamanlarında da öğrenci davranışları izlenmeli ve gerektiğinde belli sınırlar getirilmelidir.
 - B.** Zamanlarını öğrenciler hiçbir sınırlamaya tabi tutulmaksızın kendi tercihleri doğrultusunda kullanmalıdırlar.
- 18. Daha önce defalarca uyardığım öğrenciye karşı;**
- A.** Hoşgörülü olmaya çalışır ve iyimser davranırım.
 - B.** Ceza vermekten kaçınmam.
- 19. Yaşanılan bir olumsuzlukta;**
- A.** Olayların sonuçlarını değerlendirirken, kendimi öğrencinin yerine koyarım. Öğrenci gözüyle duruma bakarım.
 - B.** Öncelikle öğrencilerin problemi görmelerini ve çözüm üretmelerini beklerim.
- 20. Sırasını karalayan öğrenciye;**
- A.** Kayıtsız kalınmayıp davranışının mantıksal sonucu ile yüzleştirilmelidir.
 - B.** Ceza vermenin, onun bu davranışı tekrarlamasına engel olacağını düşünmüyorum.
- 21. Eğer bir öğrenci yanındaki arkadaşı ile konuşarak dersimi engellerse;**
- A.** Konuşan öğrenciyi uzaklaştırırım ve derse devam ederim, çünkü bir kişi için zaman boşa harcanmamalıdır.
 - B.** Öğrencilere durumdan rahatsız olduğumu söylerim ve onlara kendilerinin rahatsız edildiklerinde hissettikleri hakkında bir tartışma başlatırım.

Tablo1					Tablo2					Tablo3				
1A	2A	4A	6A	7B	1B	3B	5A	7A	9B	2B	3A	4B	5B	6B
8A	10A	11B	13A	15A	11A	12A	14B	15B	16A	8B	9A	10B	12B	13B
16B	17A	18B	21A		17B	19B	20B	21B		14A	18A	19A	20A	
(YK)					(DK)					(OK)				

Ek-5 : Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü izni.

T.C.
ŞIRNAK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.0.73.20.02-605-
Konu :Anket Uygulaması.

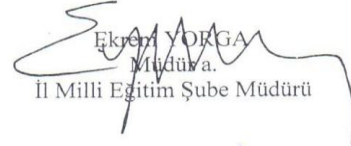
2891

19 Mart 2012

.....MÜDÜRLÜĞÜNE
ŞIRNAK

Eğitim Araştırmaları Destek Programı çerçevesinde; Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Arş.Gör. Zeynep Nalan YILMAZ tarafından Okulunuzda ilköğretim öğretmenlerine yönelik "İlköğretim öğretmenlerinin kontrol düzeylerinin çelişli değişkenler açısından incelenmesi" konulu anket çalışması yapılması uygun görülmüştür. Gerekli kolaylığın gösterilmesi hususunda;

Bilgilerinize rica ederim.


Ekrem YORGA
Müdürü.
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

EKLER :

1. Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

DAĞITIM :

Cumhuriyet, Mehmetcik, Orhan Uysal, İsmetpaşa,
Gazipaşa, Sema CINGILLIOĞLU, İstiklal, Rekabet
Kurumu İlköğretim Okulları Müdürlüklerine

19.03/2012 Şef A.USLU



ŞIRNAK İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Adres: Cumhuriyet Mah. T.C. Ziraat Bankası
Karşısı
Tel: 0 486 2161560 -1561 Ar-Ge :155 (İç Hat)
Fax: 216 1553 e-posta: arge73@meh.gov.tr
Ayrıntılı bilgi için iritibat : A.USLU



Ek-6 : Hakkari Valiliği oluru.

T.C.
HAKKARİ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı:B.08.4.MEM.0.30.09.00/052
Konu: İzin Talebi.

VALİLİK MAKAMINA
HAKKARİ

İlgi : Hakkari Üniversitesi Rektörlüğünün 20/03/2012 tarih ve 0134 sayılı yazıları.

Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümünde doktora eğitimi devam eden Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi Zeynep Nalan YILMAZ” “İlköğretim Öğretmenlerinin Kontrol Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlikler Açısında İncelenmesi “başlıklı doktora tezi uygulamasıyla ilgili bir ölçeğin yapılması ilgi sayılı yazılarından anlaşılmaktadır.

Bu nedenle; yukarıda belirtilen her iki anketin ilimiz ilköğretim okullarında yapılmasını Olur’larınıza arz ederim.

M.Sena YAKUT
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

OLUR : 30/03/2012

Abdullah ŞEN

Vali a

Vali Yardımcısı