

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**TEMEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN DAVRANIŞSAL-
ÖĞRETİMSEL SINIF YÖNETİM ALGILARI İLE
YETKİNLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gözde ÖZENÇ İRA

Haziran, 2017

Kocaeli

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**TEMEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN DAVRANIŞSAL-
ÖĞRETİMSEL SINIF YÖNETİM ALGILARI İLE
YETKİNLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gözde ÖZENÇ İRA

Haziran, 2017

Kocaeli

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**TEMEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN DAVRANIŞSAL-
ÖĞRETİMSEL SINIF YÖNETİM ALGILARI İLE
YETKİNLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gözde ÖZENÇ İRA
Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ

Haziran, 2017

Kocaeli

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TEMEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN DAVRANIŞSAL-
ÖĞRETİMSEL SINIF YÖNETİM ALGILARI İLE
YETKİNLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: Gözde ÖZENÇ İRA

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 21.06.2017/16

Jüri Başkanı: Doç.Dr.Elif Çelebi ÖNCÜ (Tez Danışmanı)

Jüri Üyesi: Yrd.Doç.Dr. Cenk YOLDAŞ

Jüri Üyesi: Yrd.Doç.Dr. Hakan TURAN

Haziran, 2017

Kocaeli

TEŞEKKÜR

Bilgisi ile desteğini benden esirgemeyen, kişiliğini, işine olan sevgisini ve disiplinini örnek aldığım, tez danışmanım olması ile gurur duyduğum değerli danışman hocam Doç. Dr. Elif Çelebi Öncü'ye içtenlikle teşekkür ederim.

Ayrıca, bu süreçte bana olan güveni, sabrı ve desteği ile yanımda olan anneme, eşime, öğretmenlerime ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEŞEKKÜR.....	I
İÇİNDEKİLER.....	II
ÖZET.....	VI
ABSTRACT.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIV
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XV
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Cümlesi.....	2
1.1.1. Alt Problemler.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Tanımlar.....	6
2. BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI.....	8
2.1. Sınıf Yönetimi Kavramı ve Konuları.....	8

2.1.1. Sınıf Yönetimi Kavramı.....	8
2.1.2. Sınıf Yönetiminin Temel Değişkenleri.....	9
2.1.3. Sınıf Yönetiminin Öğeleri.....	9
2.1.4. Sınıf Yönetiminde Değişen Öğretmen Rolü.....	11
2.1.5. Sınıf Yönetiminde Disiplin Anlayışı ve Kurallar Oluşturma.....	13
2.1.6. Sınıf Yönetiminin Boyutları.....	15
2.2. Öğretmen ve Öğrenci Etkileşim Yaklaşımları.....	18
2.2.1. Öğretmen- Öğrenci Etkileşim İdeolojilerine Dayalı Disiplin Modelleri.....	21
2.3. Öğretmen Yetkinliği.....	23
2.3.1. Öğretmen Yetkinliğinin Kuramsal Temelleri.....	24
2.3.1.1. Rotter'in (1966) Kontrol Odağı Kuramı.....	24
2.3.1.2. Reddin'in (1971) Liderlik Kuramı.....	25
2.3.1.3. Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramında Öz Yetkinlik.....	26
2.3.2. Sınıf Yönetiminde Öğretmen Yetkinliği.....	27
2.4. İlgili Araştırmalar.....	29
2.4.1. Sınıf Yönetimi İle İlgili Araştırmalar.....	29
2.4.1.1. Yurt Dışı Araştırmalar.....	29
2.4.1.2. Yurt İçi Araştırmalar.....	31
2.4.2. Öğretmen Yetkinliği İle İlgili Araştırmalar.....	33
2.4.2.1. Yurt Dışı Araştırmalar.....	33

2.4.2.2. Yurt İçi Araştırmalar.....	36
3. BÖLÜM: ARAŞTIRMA YÖNTEMİ.....	39
3.1. Araştırmanın Modeli.....	39
3.2. Evren ve Örneklem.....	39
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.3.1. Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Ölçeği.....	44
3.3.2. Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği.....	45
3.4. Verilerin Toplanması.....	46
3.5. Verilerin Analizi.....	46
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR.....	48
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	48
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	49
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	49
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	50
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	51
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	53
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	54
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	56
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	57
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	58
4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	59

4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	60
4.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	61
4.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	62
4.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	63
4.16. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	65
4.17. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	66
4.18. On Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	67
5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	70
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	70
5.2. Öneriler.....	90
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	90
5.2.2. Kanun Koyuculara Yönelik Öneriler.....	91
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	92
Kaynakça.....	93
EKLER.....	106
EK- 1- Araştırma İzni.....	107
EK- 2- Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Ölçeği.....	109
EK- 3- Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği.....	110
EK- 4- Kişisel Bilgi Formu.....	111
EK- 5- Ölçeklerin Kullanım İzni.....	113
EK- 6- Özgeçmiş	114

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**TEMEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN DAVRANIŞSAL-ÖĞRETİMSSEL SINIF
YÖNETİM ALGILARI İLE YETKİNLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

ÖZET

Bu araştırmada temel eğitim öğretmenlerinin davranışsal-öğretimsel sınıf yönetimi algıları ile yetkinlikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca temel eğitim öğretmenlerinin (okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri) davranışsal-öğretimsel yönetimleri ile yetkinlikleri branş, cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu, mevcut öğrenci sayısı, gönüllü katılımında bulunulan hizmet içi eğitim durumu bağımsız değişkenlerine göre incelenmiştir.

Araştırmada nicel araştırma modeli olan “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 öğretim yılında, Kocaeli’nin merkez ilçesi İzmit, Gölcük ve Gebze ilçelerinin bağımsız anaokullarında, anasınıflarında ve ilkokullarında görev yapmakta olan toplamda 2613 temel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evrenden random seçilen 289 temel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin davranışsal ve öğretimsel sınıf yönetimlerini ölçmek amacıyla ilk olarak Martin ve Sass (2010) tarafından geliştirilmiş olan, Akın vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Davranışsal-Öğretimsel Yönetim Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ilk kez Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olan, Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. Davranışsal-Öğretimsel Yönetim Ölçeği “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” alt boyutlarından

oluşmaktadır. Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “yönlendirme”, “öğretim becerisi” ve “ölçme ve değerlendirme” alt boyutlarından oluşmaktadır.

Veriler katılımcılardan çevrimiçi yolla toplanmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 18 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada belirlenen problem ve alt problemler doğrultusunda ulaşılan verilerin analizinde, aritmetik ortalama ile standart sapma, “bağımsız örneklem t-testi”, “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)”, “LSD önemlilik testi”, “korelasyon analizi” ile “çoklu regresyon analizi” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, davranışsal-öğretimsel yönetim ölçeğinin “Davranışsal Yönetim” alt boyutu ile öğretmen yetkinlik ölçeğinin tüm alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Davranışsal-öğretimsel yönetim ölçeğinin “Öğretimsel Yönetim” alt boyutu ile öğretmen yetkinlik ölçeğinin “Yönlendirme”, “Motivasyon” ve “Öğretim Becerileri” alt boyutları arasında ise düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. “Öğretimsel Yönetim” alt boyutu ile “Davranış Yönetimi”, “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmen yetkinliğinin, öğretmenlerin davranışsal-öğretimsel yönetim algılarının düşük düzeyde ve anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: temel eğitim, sınıf yönetimi, davranışsal yönetim, öğretimsel yönetim, öğretmen yetkinliği

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**A STUDY ON THE RELATION BETWEEN BASIC EDUCATION TEACHERS’
BEHAVIOURAL-INSTRUCTIONAL CLASS MANAGEMENT PERCEPTIONS AND
THEIR EFFICACY**

ABSTRACT

This research has studied the relation between the behavioural-instructional classroom management applications of the teachers employed at Basic Education according to their perceptions and their efficacy. In addition, behavioural-instructional classroom managements of the basic education teachers and their efficacy were examined according to independent variables such as their departments, their gender, and age, their length of service, educational background, student population, and volunteering in-service trainings.

‘Relational Screening Model’, one of the quantitative research models, was applied in this research. The universe of the research consists of 2613 basic education teachers employed at independent nursery schools, kindergartens and primary schools in Izmit, Golcuk and Gebze in the province of Kocaeli. The sample of the research consists of 289 randomly chosen basic education teachers from the universe of the research. *Simple Random Sampling* was conducted to determine the sample of the research.

As the data collecting tool of the research, ‘The Scale of Behavioural-Instructional Management’ was conducted to evaluate the behavioural and instructional class managements of the teachers. This scale was first improved by Martin and Sass (2010) and later it was adapted to Turkish by Akin et al.(2013). ‘Ohio Teacher-Efficacy Scale’ was applied to evaluate the efficiency of the teachers. This scale was first improved by Tschannen-Moran ve

Woolfolk-Hoy (2001) and it was adapted into Turkish by Baloğlu and Karadağ (2008). ‘The Scale of Behavioural-Instructional Management’ is made up of sub dimensions of ‘Behavioural Management’ and ‘Instructional Management’. ‘Ohio Teacher-Efficacy Scale’ is made up of sub dimensions of ‘Behavioural Management’, ‘Motivation’, ‘Guidance’, ‘Teaching Skills’, and ‘Assessment and Evaluation’.

The data was collected from the participants online. The data of the research was analysed with the SPSS package program. In the analysis of the data that was collected in accordance with the problems and sub-problems which were found in the research, “arithmetic average and standard deviation”, “independent samples *t*-test”, “one-way analysis of variance (ANOVA)”, “LSD importance test”, “correlation analysis” and “multiple analysis regression” were used.

It was found at the end of the research that there is an average and positive significant relation between the sub dimension of ‘Behavioural Management in ‘Behavioural-Instructional Management Scale’ and all the sub dimensions of ‘Teacher Efficacy Scale’. However, a negatively significant but lower relation was traced between ‘Instructional Management’ sub dimension of the ‘Behavioural-Instructional Management Scale’ and ‘Guidance’, ‘Motivation’ and ‘Teaching Skills’ sub dimensions of the ‘Teacher Efficacy Scale’. No significant difference was found between ‘Instructional Management’ and ‘Behavioural Management’ sub dimensions and ‘Assessment and Evaluation’ sub dimensions. It was also found that the efficacy of the teachers and their behavioural-instructional management perceptions are significant predictors at a lower level.

Key words: basic education, classroom management, behavioural management, instructional management, teacher efficacy

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa No
Tablo 1 Örneklemdeki Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı.....	40
Tablo 2 Örneklemdeki Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	40
Tablo 3 Örneklemdeki Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı.....	41
Tablo 4 Örneklemdeki Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı.....	41
Tablo 5 Örneklemdeki Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı.....	42
Tablo 6 Örneklemdeki Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	42
Tablo 7 Örneklemdeki Öğretmenlerin Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı.....	43
Tablo 8 Örneklemdeki Öğretmenlerin Gönüllü Olarak Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumlarına Göre Dağılımı.....	43
Tablo 9 Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Ölçeği Alt Faktörler Analizi.....	48
Tablo 10 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Düzeyleri Sonuçları ve t-Testi Sonuçları.....	49
Tablo 11 Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Düzeyleri ve t-Testi Sonuçları.....	50
Tablo 12 Öğretmenlerin Yaşına Göre Öğretimsel ve Davranışsal Yönetim Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	51
Tablo 13 Öğretmenlerin Sınıfındaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretimsel ve Davranışsal Yönetim Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	52

Tablo 14 Temel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre “Davranışsal Yönetim” ve “Öğretimsel Yönetim” Alt Boyutlarına İlişkin Farkın Kaynağını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi.....	52
Tablo 15 Öğretmenlerin Gönüllü Olarak Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılıp Katılmama Durumlarına Göre Öğretimsel ve Davranışsal Yönetim Düzeyleri ve t-Testi Sonuçları.....	53
Tablo 16 Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Öğretimsel ve Davranışsal Yönetim Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	55
Tablo 17 Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre, “Davranışsal Yönetim” Alt Boyutuna İlişkin Farkın Kaynağını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi.....	55
Tablo 18 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Öğretimsel ve Davranışsal Yönetim Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	56
Tablo 19 Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinin Alt Faktörler Analizi.....	57
Tablo 20 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Yetkinlik Düzeyleri ve t-Testi Sonuçları.....	58
Tablo 21 Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Yetkinlik Düzeyleri ve t-Testi Sonuçları.....	59

Tablo 22 Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yetkinlik Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	60
Tablo 23 Öğretmenlerin Sınıfındaki Öğrenci Sayısına Göre Yetkinlik Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	61
Tablo 24 Öğretmenlerin Gönüllü Olarak Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılıp Katılmama Durumlarına Göre Yetkinlik Düzeyleri ve t-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 25 Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Yetkinlik Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	63
Tablo 26 Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre, “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi” ve “Öğretim Becerisi” Alt Boyutlarına İlişkin Farkın Kaynağını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi.....	64
Tablo 27 Öğretmenlerin Kıdemine Göre Yetkinlik Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları.....	65
Tablo 28 Öğretmenlerin Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Algıları İle Yetkinlikleri Arasındaki İlişkilerin Korelasyon Analizi.....	66
Tablo 29 Regresyon Analizi Öğretmen Yetkinliği Ölçeği Alt Faktörleri ve Davranışsal-Öğretimsel Yönetim Ölçeği 1. Faktörü Davranışsal Yönetim Analiz Sonucu.....	67

Tablo 30 Regresyon Analizi Öğretmen Yetkinlik Ölçeği Alt Faktörleri

ve Davranışsal-Öğretimsel Yönetim Ölçeği 2. Faktörü Öğretimsel

Yönetim Analiz Sonucu.....68



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa No
Şekil 1 Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Davranışlarının Boyutları.....	16
Şekil 2 Öğretmen-Öğrenci Kontrol Süreci.....	20
Şekil 3 Bandura'nın (1977) Yetkinlik Beklentisi ve Sonuç Alma Beklentisi.....	27



Kısaltmalar Listesi

Akt: Aktaran

vd.: Ve diğeri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS: Statistical Package For Social Sciences

(Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı)



I. BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın giriş, problem cümlesi, alt problemler, amaç, önem, sayıltı, sınırlılık ve tanımlara yer verilmektedir.

GİRİŞ

“Öğretmen olmak, daha derin bir sorumluluk almaktır”. Çünkü bir öğretmenin öğrencisi ile kurduğu iletişim, o an için, kısa bir zaman dilimiyle sınırlı değildir. Öğretmen, yarının büyükleriyle etkileşim kurduğunun bilincindedir. Henüz ilkokuldaki bir öğrenci bile, yarın yaşamın içerisinde yer alarak çeşitli mesleklerden birini icra eden bir birey haline gelecektir (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2013, s.27).

Bu anlamda eğitimi gerçekleştiren yerler olarak okullarda verilen eğitim günümüzde, yaşamın kendisini öğrencilere sunarak, onları içinde bulunduğumuz yüzyılın koşullarına uygun bilgi ve beceriler ile donatmakla yükümlüdür.

Genel olarak bahsedilen eğitim süreci içerisinde okul öncesi ve ilkokul dönemini kapsayan temel eğitim, öğrencilerin okul yaşantılarının ilk basamağını oluşturmaktadır. Bu nedenle temel eğitimde verilen eğitimin niteliğinin önemli olduğu söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin bir insanın nasıl yetiştirilmesi gerektiğine dair inançlarını, tecrübelerini, kendi becerilerine yönelik kararlarını, sınıfını yönetirken hangi anlayışa dayalı yöntemler izlediklerini içeren her bir değişken, sınıflarda uygulanan eğitim ve öğretimi etkileyebilmektedir (Martin ve Sass, 2010, s. 1124; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, s.783).

Öğretmenlerin sınıf yönetimlerinde benimsedikleri yaklaşımlar ve tarzlar farklılık gösterebilmektedir. Öğretmenler sınıf deneyimlerini arttırdıkça, sınıflarını nasıl yöneteceklerine dair yeni inançlar da geliştirmektedirler. Böylece davranışları da algıları ve inançlarına paralel olarak şekillenmektedir (Martin ve Sass,

2010, s. 1124). Bu nedenle, sınıf yönetiminin öğretmenlerin davranışsal eğilimlerini yansıttığı söylenebilmektedir.

Sınıf yönetiminin geniş bir kavram olması, onun komplike bir şekilde tanımlanması ve açıklanmasına neden olmaktadır. Çünkü sınıf yönetimi, öğretmenlerin öğrenciler ile kurduğu etkileşimleri, sınıfın iklimini ve fizyolojik yapısını içermekte, ders için kullanılan yöntemler ve materyallerin hazırlanması, istenmeyen davranışlarla başa çıkmayı, kuralların ve rutinlerin oluşturulması gibi planlamaları da kapsamaktadır (Kılbaş, 2006, s.17; Başar, 1999, s.13-14). Bu kapsam doğrultusunda, Martin ve Sass (2010, s.1124) sınıf yönetimini davranışsal ve öğretimsel yönetim olarak iki boyutta ele almışlardır. Öğretmenlerin bu iki boyut açısından sınıflarını yönetebilmeleri ve bu yönetim uygulamalarında öğrencileriyle daha az müdahaleci ve etkileşimci bir yaklaşım izlemeleri önemli görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançlarının, eğitimsel hedeflerin erişimi açısından, uyguladıkları yöntemler ile ilişkili olduğu söylenebilmektedir.

Öğretmen yetkinliği ise öğretmenlerin eğitimsel hedeflere ulaşmalarında kendi yeteneklerine ilişkin kararlarını ifade etmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, s.783).

1.1. Problem Cümlesi

Temel eğitim öğretmenlerinin davranışsal-öğretimsel sınıf yönetim algıları ile yetkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.1.1. Alt Problemler

Bireysel ve Mesleki Özellikler, Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim

1. Öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin algıları “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” boyutlarına göre ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin sınıf yönetiminin “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” alt boyutlarına ilişkin algılarında;

- a. branşlarına göre,
- b. cinsiyete göre,
- c. yaşlarına göre,
- d. sınıfındaki öğrenci sayılarına göre,
- e. gönüllü katılım sağladıkları hizmet içi eğitim kurslarının olup olmamasına göre,
- f. öğrenim durumlarına göre,
- g. kıdemlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Bireysel ve Mesleki Özellikler, Öğretmen Yetkinliği

3. Öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi” ve “ölçme değerlendirme” boyutlarına göre ne düzeydedir?

4. Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında;

- a. branşlarına göre,
- b. cinsiyete göre,
- c. yaşlarına göre,
- d. sınıfındaki öğrenci sayılarına göre,
- e. gönüllü katılım sağladıkları hizmet içi eğitim kurslarının olup olmamasına göre,
- f. öğrenim durumlarına göre,
- g. kıdemlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

5. Temel eğitim öğretmenlerinin algılarına göre davranışsal ve öğretimsel yönetim uygulamaları ile yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Temel eğitim öğretmenlerinin algılarına göre davranışsal ve öğretimsel yönetim uygulamaları, yetkinlik alt boyutlarının bulunma düzeylerinin anlamlı yordayıcıları mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, temel eğitim öğretmenlerinin davranışsal-öğretimsel sınıf yönetim algıları ile yetkinlikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin sınıf yönetimlerinde yaşadıkları sorunlar günümüzde gündemini yitirmeyen konular arasındadır. Sınıf yönetiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinin, eğitim ve öğretim sürecini daha nitelikli hale getireceği söylenebilir. Öğretmenler sınıf yönetimlerini deneme-yanılma yoluyla tecrübe edebilmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki tecrübelerini teorik olarak da destekleyecek ve geliştirecek daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği düşüncesi ile yapılan bu tez araştırmasının ilgili literatüre katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Nitekim ilgili alan yazın tarandığında, öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin öğretimsel ve davranışsal sınıf yönetim uygulamalarına yönelik algıları ile yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır.

Sınıf yönetiminin nasıl ele alınması gerektiğinin ve öğretmenlerin yetkinlikleri ile sınıf yönetim uygulamalarına ilişkin algılarının birlikte ne düzeyde rol oynadığının araştırılmasının, öğretmenlerin bu alanda sahip oldukları farkındalıkları geliştirmelerinde önemli olacağı düşünülmektedir. Böylelikle öğretmenlerin arzu

edilen eğitimsel hedeflere daha sistematik ve bilinçli şekilde ulaşmalarında araştırmanın önemli olabileceği ifade edilebilir. Sınıf yönetiminin boyutları çerçevesinde öğretmenlerin sınıf yönetim algılarının nasıl olduğunun ve yetkinlik kararlarının ne yönde olduğunun belirlenmesi, sınıflarını yönetirken hangi yaklaşımlarda bulunduklarının anlaşılmasını sağlayabilecektir. Bu yaklaşımların günümüz eğitim anlayışının gereksinimleri içerisinde değerlendirilmesinin ve bu anlamda hangi yaklaşım ve yöntemlerin arzulanabilir olduğunun çalışılmasının, öğretmenlere yol göstermesi açısından önemli olacağı düşünülebilir.

1.4. Sayıtlar

1- Temel eğitim öğretmenleri, davranışsal ve öğretimsel sınıf yönetimi uygulamaları ile yetkinlik düzeylerini değerlendirebilme bilincine sahiptir.

2- Araştırmaya katılan öğretmenlerin “davranışsal ve öğretimsel sınıf yönetimi ile yetkinlik düzeyi ölçeğine” verdikleri cevaplar algılarını gerçek şekilde yansıtmaktadır.

3- İnternet yoluyla verilerin toplandığı katılımcıların algıları, genel popülasyonun algılarını da yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2016–2017 eğitim–öğretim yılında, Kocaeli ilinin merkez ilçesi İzmit, Gölcük ve Gebze ilçelerinde çalışmakta olan okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile,

2. Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim ölçeği ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği ile,

3. Kullanılan bağımsız değişkenler (cinsiyet, branş, yaş, sınıflarındaki mevcut öğrenci sayısı, mesleki kıdem, gönüllü katılım sağladıkları hizmet içi eğitimler) ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan bazı temel kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Temel Eğitim: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel, okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları tarafından verilen eğitimi ifade etmektedir (MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014, s.1).

Anaokulu: 36-66 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okullardır (MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014, s.1).

Ana Sınıfı: örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde 48-66 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan sınıflardır (MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014, s.1).

Sınıf Yönetimi: Eğitim yönetimi içerisinde eğitim-öğretim sürecinin gerçekleştirildiği yaşam alanı olarak ifade edilen sınıfların uygun yöntem ve modellerden hareketle sistematik ve bilinçli bir şekilde yönetilmesidir (Ağaoğlu, 2004, s.7).

Davranışsal Yönetim: Öğretmenlerin öğrenci girdilerine yönelik öğrencilerle olan iletişimlerini, öğrencilere davranışları hakkında geri bildirimler vermeyi ve uygun davranış ölçütlerinin yerine getirilebilmeleri için izlenecek yöntemlerin planlanmasını ve uygulanmasını içeren yönetimdir (Martin, Yin & Baldwin, 1997, s.4).

Öğretimsel Yönetim: Öğretmenlerin öğretim sürecini etkili şekilde gerçekleştirebilmesi için günlük işlerini planlaması ve uygulaması, etkinlikleri takip etmesi, öğretim materyallerini hazırlaması gibi işlerin koordine edilmesidir (Martin ve Baldwin, 1993a, s.14).

Öğretmen Yetkinliği: Öğretmenlerin hedeflenen eğitim sonuçlarına erişebilme yeteneklerine yönelik kararları ve algılarıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, s.783).



II. BÖLÜM

ALAN YAZIN TARAMASI

Bu bölümde sınıf yönetiminin temel eğitimi kapsayan konuları, boyutları, öğretmen-öğrenci etkileşim yaklaşımları, bu yaklaşımlar açısından disiplin modelleri, öğretmen yetkinliği ile ilgili kavramlar kuramsal açıdan incelenmekte ve ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Sınıf Yönetimi Kavramı ve Konuları

2.1.1. Sınıf Yönetimi Kavramı

Sınıf yönetimi genel olarak, eğitim yönetimi içerisinde eğitim-öğretim sürecinin gerçekleştirildiği yaşam alanı olarak ifade edilen sınıfların yönetimi olarak tanımlanabilmektedir. Eğitimde belirlenen amaçların uygulanması için yapılan planlamalar, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevleri ile uygun ilke, kuram, yöntem, modellerden hareketle sınıf içerisinde yürütülen sistematik ve bilinçli etkinlikler olarak ifade edilebilmektedir (Ağaoğlu, 2004, s.7).

Sınıf yönetimi, öğrencilerin başarısı için etkinliklerin düzenlendiği, olumlu sınıf ikliminin oluşturulduğu, öğrencilerin kendilerini en iyi ifade edebileceği ortamın hazırlandığı süreçtir. Bu süreç içerisinde vurgulanan, güvenli ve motive edici öğrenme ortamının oluşturulmasıdır. Sınıf yönetimi, öğretmenlerin kişilikleri, yetenekleri ve mesleki davranışlarının yanı sıra öğrencide gerçekleşen süreçleri ve bu süreçlerin sonuçlarını ifade etmektedir (Djigic ve Stojiljkovic, 2011, s.820).

Sınıf yönetimini etkileyen bazı temel değişkenler oldukça önemlidir ve eğitim-öğretim sürecinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

2.1.2.Sınıf Yönetiminin Temel Değişkenleri

Sınıf yönetimi; öğrencilerin özellikleri, okulun yapısı, öğretmenlerin önceki tecrübeleri, öz geçmişleri, sınıf yönetimine dair inançları, sınıf yönetimi alanında aldıkları eğitimleri, okul kültürü ve kurallarına bağlı değişkenlerden etkilenebilmektedir (Şahin ve Altunay, 2011, s.907).

Sınıf yönetimi, birçok etkinliğin planlanması ve uygulanmasını içermektedir. Başar (1999, s. 13-14)'a göre, sınıf yönetimi temel olarak beş değişken ile ele alınmaktadır:

1. Sınıf ortamının fiziksel düzenlenmesi,
2. Plan-program etkinlikleri,
- 3.Zaman yönetimine yönelik etkinlikler,
- 4.Sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi,
5. Uygulanan davranış düzenlemeleridir.

Sınıf yönetimi bu bağlamda, sınıfın fiziksel ortamını düzenleme, kuralları oluşturma, öğrencinin dikkatini derse odaklayabilme, öğrencilerin eğitsel etkinliklere katılımının sağlama gibi çeşitli etkinlikleri içermektedir (Kılbaş, 2006, s.17). Öğretmen, öğrencinin ilgisini çekecek öğrenme ortamını düzenlediği ve öğrencilerini güdüleyebildiği ölçüde, öğrenci etkinliklere hedeflenen düzeyde katılacaktır (İra, 2004, s.34).

Etkili bir sınıf yönetimi sağlayabilmek için sınıf yönetimini oluşturan öğeler öğretmenler tarafından iyi bilinmelidir.

2.1.3. Sınıf Yönetiminin Öğeleri

Watson (2010, s.526)'a göre, öğretmenler etkili sınıf yönetimini sağlayabilmek için aşağıdaki öğeleri göz önünde bulundurmalıdır:

1. Öğrencilerin özellikleri,
2. Sınıf ortamı,

3. Sınıf içi kurallar ve süreçler.

Öğrencilerin özellikleri, öğretim için hedeflenen kitleyi ve ona göre nasıl öğreteceğini belirlemeyi hedeflemektedir. Sınıf ortamı ise, sınıfın öğretme-öğrenme sürecine uygun olarak düzenlemesi olarak ifade edilmektedir (Beytekin, 2014, s.14). Öğretmen, herkesin birbiri ile olumlu iletişim kurabileceği, etkinliklere katılım sağlayabileceği, işbirliği içerisinde çalışabilecekleri uygun bir sınıf ortamı oluşturmalıdır (Watson, 2010; Akt, Beytekin, 2014, s.15). Bu anlamda sınıf içi kurallar ve süreçler, öğretmenlerin günlük rutinlerini oluşturmaktadır.

Sınıf yönetimi süreçleri, öğrenim düzeylerine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Buna en etkin örnek olarak okul öncesi gösterilebilir.

Okul öncesi dönem, çocukların ilköğretime hazırlık süreci ve sağlıklı gelişimleri açısından kritik bir dönemdir. Okul öncesi dönemi çocuklarının tüm gün öğretmenleriyle vakit geçirmeleri, teneffüs aralarının olmaması gibi nedenler ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde bilgi ve becerileri açısından edinimlerinin ve davranışlarının önemli olduğu söylenebilmektedir (Uysal, Altun ve Akgün, 2010, s.974).

Okul öncesinde sınıf yönetimi, çocukların sevgi, ilgi, bakım, güven, beslenme, hareket ve oyun gibi temel ihtiyaçlarının gözetilmesini ve çocuğa göre düzenlenen sınıf ortamında, oyun temelli eğitimi merkeze alan bilgilerin, becerilerin ve davranışların bütününe ifade etmektedir (Uyanık Balat, 2013, s.4).

Okul öncesinde sınıf yönetimi, okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklardaki gelişimsel kazanım ve göstergeleri izleyebilmesi için eğitim ortamını onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlemesini içermektedir (Aysu ve Aral, 2016, s. 2562). Okul öncesinde etkili sınıf yönetiminin gerçekleştirilebilmesi için de okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimini oluşturan faktörler ve yaklaşımlarda daha esnek olmasını da gerektirmektedir (Uyanık Balat, 2013, s.5).

Okul öncesi dönemi çocuklarının birçok açıdan gelişiminin desteklenmesi önemli olduğu için, sınıf yönetimi açısından öğretmenlerin tüm çocuklar için eğitim materyallerine erişim sağlayabilme, fiziksel ortamı düzenleyebilme, istenmeyen davranışları önleyebilme gibi görevleri daha çok ön plana çıkmaktadır (Aysu ve Aral, 2016, s.2570-2572).

Sınıf yönetimi sürecinde temel belirleyici olan öğretmenin rolü günümüzde değişimler göstermektedir.

2.1.4. Sınıf Yönetiminde Değişen Öğretmen Rolü

Günümüzde değişen ve gelişen eğitimin rolleri ile öğretmenin sınıflardaki rolü ve sınıf yönetim algıları da değişmektedir (Ercoskun ve Ada, 2013, s.61). Öğretmenler günümüzde lider olarak öğretmen, yönetici olarak öğretmen, arabulucu olarak öğretmen, öğretim lideri olarak öğretmen olmak gibi yeni roller edinmektedir (Can, 2014, s.145-150). Çünkü artık öğretmen her şeyi bilen kişiden ziyade, bilgiyi öğrenmeyi öğreten, öğrenciyi motive eden ve öğrenmeyi yönlendiren kişi olmaktadır. Öğretmenin bu rolünü yerine getirebilmesi için sınıf yönetimini etkin şekilde kullanması gerekmektedir (Demirtaş, 2005, s.12).

Ayrıca, öğretmenlerin etkili bir eğitim ve öğretim süreci geçirmeleri için yeterli alan bilgisine ve istenmeyen davranışlarla başa çıkmak için sınıf yönetimine dair öğretmen yeterliliklerine sahip olmaları beklenmektedir (Gürten, 2013, s.413).

Nitekim, son zamanlarda etkili öğretmenlik üzerine yapılan çalışmalara göre (Bozkuş ve Taştan, 2016, s.487; Şahin, 2011, s.254), öğretmenler, öğretmenin önemli niteliğinin, sınıf yönetimi alanında sahip olunan nitelikler olduğunu düşünmektedirler. Sınıf yönetiminin sağlanması, disiplinin sağlanması, sınıftaki görevleri düzenleme ve uygun materyalleri oluşturmak gibi nitelikler öğretmenler tarafından da önemli görülmektedir (Bozkuş ve Taştan, 2016, s.487; Şahin, 2011, s.254).

Sınıf yönetiminin uygulayıcısı olarak öğretmenlerin, etkili bir eğitim-öğretim süreci için sınıf içerisinde birçok sorumluluğu üstlenmesi gerekmektedir. Sınıflarda öğrencilerin istedik yönde davranış değişikliğinin sağlanması için uygulanacak etkinliklerin düzenlenmesi ve kontrol edilmesi, ortamın düzenlenmesi, öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen unsurların ortadan kaldırılması, öğrencinin derse karşı güdülenmesi gibi birçok işin aynı anda organize edilmesi gerekmektedir (Durukan ve Öztürk, 2005, s.15).

Öğretmenler, öğrenci davranışlarının niteliğini ve sorumluluk alma becerilerini geliştirme, öğrenciye rehber olma, ortamı eğitim gereksinimlerine yönelik düzenleme gibi sınıf yönetimi unsurlarını yönetmekle sorumlu olmaktadır (Bozpolat, Usta ve Uğurlu, 2016, s.1160).

Öğretmenlerin, sınıflarını belirlenen amaçlar doğrultusunda yönetebilmesi, öğrencilerini yönlendirebilmesi gibi becerilerini de içermesi yönüyle sınıf yönetimi kavramının içeriği, eğitimsel olması yanı sıra daha çok yönetimseldir (Demirtaş, 2005, s.13). Öğretmenin öğreticilik rolünün yanında yöneticilik rolünü de yerine getirebilmesi için, öğrencilerin yaşı, ilgileri, öz geçmişi gibi unsurları da gözetmesi beklenmektedir (Beytekin, 2014, s.13; Kılbaş, 2006, s.17).

Öğretmenlerin bu rollerini yerine getirirken kullandıkları yaklaşımlar, eğilimler ve tarzlar farklılık gösterebilmektedir. Ulrich ve Tobin'e (1989) göre, öğretmenler sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiğine dair fikirler geliştirdikçe, sınıftaki aktivitelerin ve davranışların nasıl olması gerektiğine dair inançlarını kurumsal hale getirip pratiğe dökmeye çalışmaktadırlar (Akt; Martin ve Sass, 2010, s. 1124).

Gelişen ve değişen eğitimin gereksinimleri nedeniyle, öğretmenden beklenen ise, sınıf yönetiminde benimsedikleri yaklaşımların tüm öğrencileri kapsayıcı, güdüleyici, çağdaş, demokratik ve hümanist olmasıdır. Nitekim, öğretmenlerin başta öğrenciye değer veren, güven sağlayıcı, demokratik öğrenme ortamı oluşturmaları, öğrencilerin birtakım değerleri üstlenebilmesi ve etkili sınıf yönetimi açısından oldukça önemlidir (Çelebi Öncü ve Özenç İra, 2016, s.225).

Öğretmenlerin sahip olduğu sınıf içi disiplin anlayışları ve buna bağlı olarak sınıf içi kuralları oluşturmaları etkili bir sınıf yönetimi sağlanmasında oldukça belirleyicidir.

2.1.5. Sınıf Yönetiminde Disiplin Anlayışı ve Kurallar Oluşturma

Disiplin, öğrencilerin uymalarını sağlamak için oluşturulan kurallar ve yapıları ifade etmektedir. Sınıf yönetimi ise, öğrenci davranışlarını, sosyal etkileşimi ve öğrenmeyi de içeren daha geniş bir kavramdır. Yani disiplin, sınıf yönetimi içerisinde daha dar bir kavramdır; sınıf yönetimi sadece disiplin ve kurallar oluşturma ile sınırlı değildir (Martin ve Yin, 1997, s.4).

Öğretmenlerin çocukların davranışlarını şekillendirmeleri için erken çocukluk döneminden itibaren çeşitli disiplin modellerinden yola çıkarak uygun yöntem ve modelleri belirlemeleri gerekmektedir. Ancak bahsedilen disiplin anlayışı, öğrenciler için eziyet haline gelecek baskı ve zorbalığa dönüşen bir disiplin anlayışı olmamalıdır. Aksine disiplin, çocuğun davranışlarının ve alışkanlıklarının kendisinin düzenlemesine ve bu yolla iç denetimini sağlayarak ahlak gelişimini desteklemesine olanak tanıyan bir yetiştirme anlayışı olarak görülmelidir (Çelebi Öncü, 2011, s.123; İra, 2014, s.77).

Olumlu sınıf disiplini sağlayabilmek amacıyla öğretmenler, sınıfın düzeyi, düzeni ve beklentilerine uygun bir ya da birden çok disiplin yaklaşımı belirleyebilirler. Öğrenme ortamını işlevsel hale getirmek ve sınıf ortamında çeşitliliği sağlamak için bütün yaklaşımlar, öğrenciler arasında iyi ilişki kurmayı, öğrenmeyi ve gelişimin desteklenmesini savunmasına rağmen (Watson, 2010, s. 526), disiplin sorunlarının çözümü için uygulanabilecek her ortam ve koşul için geçerli olan bir tek yaklaşım bulunmamaktadır (İra, 2014, s.77).

Disiplin sürecini oluşturabilmek için, öğretmenlerin öncelikli olarak eğitim döneminin başında hem uygulamalarını nasıl ve ne doğrultuda gerçekleştireceğini hem de eğitimsel hedeflerini planlaması gerekmektedir. Bu nedenle sınıfta uyulması gereken kurallar önceden belirlenmelidir. Bu süreçte kuralların uygulanmasına yönelik davranış değiştirme ile ilgili hedeflerde izlenecek yöntemler de önceden planlanmalıdır (Çelebi Öncü & Özenç İra, 2016, s.221). Fakat günümüzde sınıf içi kurallar için benimsenen anlayışın öğrenci odaklı, onların ihtiyaçlarını ve katılımını sağlayıcı yönde değişim ve gelişim gösterdiği söylenebilir.

Demokratik bir sınıf ortamına yönelik kurallar oluşturmak için, ilk olarak kurallar öğrencilerle tartışılmalı, kural listesi oluşturulmalı, kurallar öğretilmesi için model olunmalı, kurallar gözden geçirilmeli ve öğretmen öğrencilere rehber olmalıdır. Öğretmenler tüm bu süreçte öğrencilere saygı göstermeli, öğrencilerle birlikte kararlara katılımı sağlayıcı, olumlu ve etkin iletişim kuran yapıcı bir tutum ve tavır sergilemelidir (İra, 2014, s.85; Çelebi Öncü, 2011, s.142; Çullu ve Sabancı, 2016, s.82).

Sınıftaki gündelik eğitimsel akışın ve disiplinin sürdürülebilmesi için kurallar bir araç görevindedir. Çocukların yapması veya yapmaması gereken davranışları içeren kurallar, yaş seviyelerine uygun bir şekilde yazılı olarak veya değişik sembollerin kullanımı yoluyla ifade edilebilir (Çelebi Öncü, 2011, s.139).

Standartlara, kurallara ve prosedürlere sahip olmanın amacı öğrencilere uygun davranış kazandırmaktır. Etkili standartlar, kurallar ve prosedürler oluşturmak için üç yönerge vardır. Bunlar; açık, makul ve uygulanabilir olmasıdır (Fisher, 2003, s.77).

Bu yönleriyle sınıf yönetiminin, öğretmenlerin günlük eğitsel faaliyetlerini yürütmek için yararlandığı davranışsal eğilimler olduğu görülmektedir. Bu eğilimlerin, öğretmenlerin eğitim-öğretim tarzının, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimlerinin ve disiplin anlayışlarının da bir aynası olduğu söylenebilmektedir (Martin, Yin & Mayall, 2006, s.5).

Diğer bir deyişle, öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları sadece davranışsal yönetimlerini değil, öğretim şekilleri ile öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkileri de yapılandırmaktadır (Kentli, 2016, s.291; Martin ve Sass, 2010, s.1124).

Sonuç olarak, öğretmenlerin benimsedikleri davranışsal ve öğretimsel yaklaşımlar, aslında arzu ettikleri eğitimsel amaçlara ulaşmak için çabalarında ve tercihlerinde kendini göstermektedir (Martin ve Sass, 2010, s.1124).

Tüm bu kavramsal açıklamalardan hareketle sınıf yönetiminin, sınıf içinde gelişen olaylardan etkilenen geniş bir kavram olduğu söylenebilmektedir (Güvenç, 2012, s.65).

Öğretmenin sınıf yönetiminin boyutlarını bilmesi sınıfta davranış ve öğretim yönetimlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesini sağlayacaktır.

2.1.6. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Martin ve Baldwin'e (1993) göre, sınıf yönetimi üç geniş boyutu içeren çok yönlü bir yapıdadır. Bu boyutlar; kişilik, öğretim ve disiplindir. Kişilik boyutu, öğretmenlerin öğrencinin bireysel gelişimine katkıda bulunan kişiliğini ve sınıf içerisinde gerçekleştirdiği eylemlerine ilişkin inançlarını içermektedir. Bu boyut, öğrencilerin yeteneklerinin, motivasyonunun ve sınıftaki genel psikolojik iklimin niteliğinin algılanmasıdır.

Öğretimsel boyut, sınıfta öğrenme faaliyetleri, sınıfın fiziksel düzenlenmesi ve zaman kullanımı için öğretmenin bütün yaptıklarını içermektedir.

Üçüncü boyut olan disiplin ise, sınıfta uygun davranış standartlarını oluşturmak için öğretmen tarafından alınan önlemleri ifade etmektedir (Martin ve Baldwin, 1993a, s.4; Martin ve Baldwin, 1993b, s.4)

Şekil1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Davranışlarının Boyutları



Kaynak: Martin ve Baldwin, 1993a, s.14.

Martin ve Baldwin'in (1993) yaptığı çalışmaya göre; daha önce kişilik boyutu olarak adlandırılan boyut, daha sonra insan boyutu olarak değiştirilmiştir. İnsan boyutu, öğretmenlerin öğrencilerin doğasına ilişkin algılarını, öğrencilerin eğitim öğretim süreci için kişisel katkılarını ve öğrencilerin bağımsız yeteneklerini içermektedir. Psikososyal sınıf iklimi ise; kişisel ilgi veya değeri, başarı fırsatını, grup ruhu ve amacını, sınıf iklimini (sıcaklık, samimiyet, nezaket, saygı) ifade etmektedir.

Öğretimsel boyut içerisinde yer alan fiziksel çevre; dersin işlendiği alan, oturma düzeni ve eğitim materyallerini içermektedir. Zaman ise, öğretmenin zamanı nasıl kullandığını ve sınıf içi görevlerinde meydana gelebilecek sapmalar için zamanın tahsis edilmesini ifade etmektedir. Sınıf rutinleri de, sınıf içinde günlük olarak yerine getirilen rutinleri ve geçişleri içermektedir. Öğrenme davranışının izlenmesi; öğrencilerin görevlerine odaklanmalarını, öğretmenin öğrencilerin performanslarına geri bildirimini, öğrencinin görev seçimini, ödevlerin amaçlarını içermektedir (Martin ve Baldwin, 1993a, s.14).

Disiplin boyutu ise; kurallar oluşturmayı, kuralları kimin koyduğunu, kuralların önemini, kural oluşturmak için yapılan müzakereleri ifade etmektedir. Bunu yanı sıra uygun olan-olmayan davranışların onaylanması, öğrencilerin uygun olmayan davranışları ile sınıf içerisinde meydana gelen aksaklıkları ele almayı ve ödöl-ceza türlerini içermektedir (Martin ve Baldwin, 1993a, s.14).

Sınıf yönetimi ile ilgili olarak yapılan başka çalışmalarda da, sınıf yönetimi yine üç boyutta ele alınmaktadır. Bu boyutlar; öğretimsel yönetim, insan yönetimi ve davranışsal yönetimdir (Martin ve Yin, 1994, s.4; Martin, Yin ve Mayall, 2006, s.6; Martin, Yin ve Baldwin, 1997, s.4).

Bayındır ve Gökçe (2016, s.84) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; dersler işlenirken özel öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğretim teknolojilerinden faydalanılması, öğrencinin tanınması, öğretilecek konuların gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi, sınıftaki araç-gereçlerin kullanılması öğretmenlerden beklenen öğretimsel becerileri ifade etmektedir. Öğretimsel yönetim boyutu ise, bahsedilen öğretimsel becerilerin yönetilmesini ifade eden öğretmenlerin günlük işlerini planlaması ve uygulaması, etkinlikleri takip etmesi, öğretim materyallerini hazırlaması gibi işleri içermektedir. Öğretmenin bu işleri yerine getirirken gösterdiği tutumlar, sınıf iklimine ve benimsediği sınıf yönetim şekline bağlıdır (Martin, Yin ve Mayall, 2006, s.5).

İnsan yönetimi ise, öğretmenlerin öğrencilerini bireyler olarak ne şekilde gördüğünü ve bu bireylerin gelişimleri için neler yaptıkları ile ilgilidir (Martin ve Yin, 1994, s.4). Diğer bir deyişle insan yönetimi, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim amaçlı yapılan işleri ifade etmektedir. (Güvenç, 2012, s.65).

Davranışsal yönetim, öğretmenlerin tepkisinden ziyade yanlış davranışları önlemek için önceden planlanmış araçlara odaklandığı için, geleneksel disiplin anlayışından farklıdır. Bu boyut daha çok, öğrenciye geri dönüt vermeyi, öğrencilerin davranışları üzerinde yorum yapmayı, yönergeler vermeyi, kurallar koymayı, bir ödöl yapısı oluşturmayı ve öğrenci girişi için fırsatlar sağlamayı içermektedir (Martin, Yin

& Mayall, 2006, s.6; Martin, Yin & Baldwin, 1997, s.4). Bu, bir anlamda önleyici disiplin anlayışına işaret etmektedir (Güvenç, 2012, s.65).

Savran ve Çakıroğlu (2003, s.18), sınıf yönetimi çalışmalarında bahsedilen üç boyutu iki boyut olarak ele almakta ve davranışsal yönetimi, insan yönetimi içerisinde alt boyut olarak düşünmektedirler (Martin, Yin & Mayall, 2006, s.9).

Martin ve Sass'ın çalışmalarında (2010) ise, sınıf yönetimi boyutlarının daha net ve anlaşılır şekilde ayrımlaştırıldığı söylenebilir. Geçerli ve uygun yöntemler ile sınıf yönetim boyutları daha iyi ifade edilmiştir. Bu boyutlar ile öğretmenlerin sınıf yönetimleri içerisinde Davranışsal Yönetimleri ve Öğretimsel Yönetimleri vurgulanmaktadır (Martin ve Sass, 2010, s.1125).

Davranışsal ve öğretimsel yönetim anlayışları sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşiminin belirleyicileridir.

2.2.Öğretmen ve Öğrenci Etkileşim Yaklaşımları

Wolfgang ve Glickman (1980), sınıf içerisinde öğretmen davranışı gözlemlerine dayanarak, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmak için genel olarak bazı yöntemleri kullandıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında izledikleri bu yöntemler aşağıdaki gibidir:

Sessizce İzlemek: Bazı öğretmenler istenmeyen davranışlarda bulunan öğrencilere bakışlarıyla “Ne yaptığını görüyorum fakat kendini toparlayabileceğini biliyorum” mesajını vermektedir.

Yönlendirici Olmayan İfadeler: Öğretmenler öğrencilerine yönelik yönlendirici olmayan ifadeler kullanabilirler. Örneğin, “Ali kitabını fırlattığını görüyorum.” gibi...

Soru sorma: Bazı öğretmenler ise öğrenciye soru sorarak tepki gösterebilirler. Örneğin, “Ayşe, niçin böyle yapıyorsun?” gibi...

Yönlendirici İfadeler: Çoğu öğretmen çocuu düzeltmek için yaptığı alışılmış tepkilerdir. Bunlar, “Bunu yapmayı bırak!”, “Yerine otur” şeklinde olabilmektedir.

Model Olmak: Öğretmenler istenmeyen durumlar karşısında öğrenciye yapması gereken davranışı model olarak gösterebilmektedir. Örneğin, öğrencinin koluna girip sırasına birlikte dönmek, gibi...

Güçlendirme: Bazı öğretmenler istenmeyen davranışı görmezden gelmeye ve öğrencinin bir sonraki uygun davranışını övgü ya da ayrıcalıklarla ödüllendirmeye çalışabilirler. Bazı öğretmenler ise öğrencinin ayrıcalıklarını kaldırarak ya da eve not göndererek öğrenciyi cezalandırabilirler.

Fiziksel Müdahale ve İzolasyon: Bazı öğretmenler aşırı istenmeyen durumla karşılaştığında, istenmeyen davranışı uygulayan öğrenciyi sınıf içerisinde ayrı bir köşeye alabilmekte, bazıları ise fiziksel müdahale uygulayabilmektedirler (Wolfgang ve Glickman, 1986, s.21).

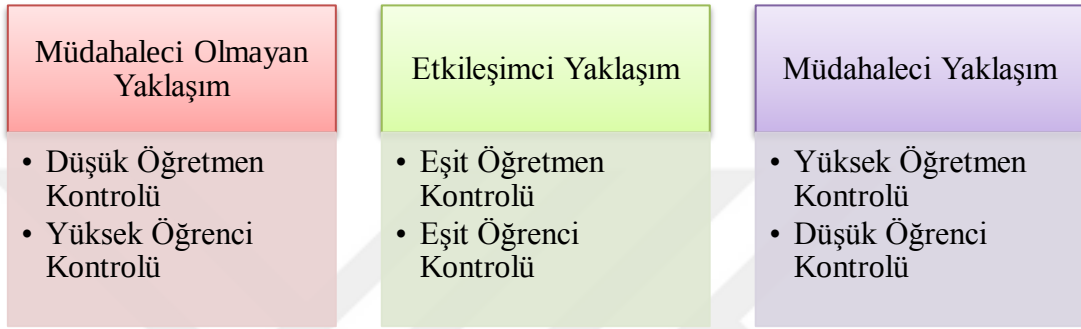
İstenmedik davranışlara karşı öğretmenler hiçbir zaman fiziksel şiddet ve cezaya başvurmamalıdır; çünkü öğretmenin bu tarz tepkileri öğrencilerin davranışlarında kendisini haklı görebilmelerine veya yalan söyleme, korkaklık gibi davranışlar göstermelerine neden olabilmektedir (Öztürk ve İra, 2006, s.205). Sorunların çözümünde cezaya başvurulması ve fiziksel şiddet uygulanması çağımızın insana verdiği değer ile onu yetiştirme anlayışının bir özelliği değildir.

Bu yöntemlerden hareketle, öğretmenlerin bir çocuğu yetiştirmek açısından disiplin üzerindeki inançları, sınıf içerisinde nasıl davrandıklarıyla ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin bu tip davranışları öğrencileriyle etkileşimlerinde güçlerini azaltan ya da arttıran şekilde kullandığını göstermektedir. Örneğin, öğrenciyi sessizce izlemek, yönlendirici olmayan ifadeler kullanmak, çocuğun kendi çözüm yollarını bulması açısından teşvik edici görülürken; model olmak, öğrencinin kontrolünü azaltıcı ve

fiziksel müdahale ise güç kaynağını tamamen öğretmene yükleyici görülmektedir. (Wolfgang ve Glickman, 1986, s.22).

Glickman ve Tamashiro (1980), öğretmenin öğrencileriyle etkileşimlerinde güçler dengesini, öğretmen-öğrenci kontrol süreci ile göstermektedir.

Şekil 2. Öğretmen-Öğrenci Kontrol Süreci (Teacher-Student Control Continuum)



Kaynak: Glickman ve Tamashiro, 1980, s.460

Glickman ve Tamashiro (1980) ile Wolfgang ve Glickman (1986) öğretmenlerin disipline karşı yaklaşımlarını ve çocuk gelişimine ilişkin inançlarını açıklamak amacıyla öğretmenlere teorik bir çerçeve sunmaktadır. Öğretmen ve öğrenci etkileşimini temel alan bu üç yaklaşım; müdahaleci yaklaşım, müdahaleci olmayan yaklaşım ve etkileşimci yaklaşımdır (Glickman ve Tamashiro, 1980, s.460; Wolfgang ve Glickman, 1986, s.15; Daniel ve Sass, 2010, s.1125).

Müdahaleci olmayan yaklaşım, çocuğun gerçek dünyada ifadesini bulması gereken içsel bir dürtüye sahip olduğunu varsaymaktadır. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının, bireysel olarak içsel çatışmalarının bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Bu yaklaşıma göre, öğretmenler öğrencilerine uygun desteği sağladıklarında, öğrenciler problemlerini kendileri çözebileceklerdir (Glickman ve Tamashiro, 1980, s.460; Daniel ve Sass, 2010, s.1125).

Müdahaleci yaklaşım ise, insanı dışsal çevrenin şekillendirdiğini vurgulamaktadır. Müdahaleciler oldukça kontrolcüyken müdahaleci olmayanlar çok daha az yönlendirici ve kontrolçülerdir. Müdahaleci yaklaşımın geleneksel davranış değiştirme yöntemlerine temel oluşturduğu söylenebilmektedir (Daniel ve Sass, 2010, s.1125).

Bu iki ucun ortasında etkileşimciler, çevrenin bireyleri şekillendirmek için neler yapabildiğiyle beraber, bireylerin de dışsal ortamı değiştirmek için neler yapabildiğine odaklanır. Etkileşimciler, müdahaleci olanların ve müdahaleci olmayanların bazı tekniklerinden yararlanarak, hem öğretmenlere hem de öğrencilere makbul çözümler getirmeye çalışırlar (Daniel ve Sass, 2010, s.1125; Glickman ve Tamashiro, 1980, s.460). Öğretmenlerin inançları ve davranışlarının bu üç yaklaşıma da bağlı olduğu varsayılırken, genellikle biri daha baskın olmaktadır (Daniel ve Sass, 2010, s.1125).

Öğretmenlerin bu üç yaklaşıma dayalı disiplin modellerini bilmeleri ise, sınıf içi davranışsal ve öğretimsel yönetim kararlarını düzenlemeleri açısından bilgilendirici ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.2.1.Öğretmen-Öğrenci Etkileşim İdeolojilerine Dayalı Disiplin Modelleri

Berne (1964) ve Harris (1967), Rath (1978) ve Simon (1972), Gordon (1974), Kohn (1996) müdahaleci olmayan yaklaşımların savunucuları olarak görülmektedir (Wolfgang ve Glickman, 1986, s.26-68; Kohn, 1996, s.84-87).

Gordon'un Öğretmen Etkililiği Eğitimi Modeli (Teacher Effectiveness Training); öğretmenlerin öğrencilerini yargılamadığı, öğrencilerin problemleri için kendi çözümlerini bulmaları amacıyla eleştiri yapmadığı destekleyici bir modeldir. Öğretmen bu modelde öğrencilerini etkili şekilde dinler, öğrencilerin hislerini ve algılarını yansıtarak onları anladığını gösterir (Wolfgang ve Glickman, 1986, s.27; Gordon, 2007, s.87).

Berne ve Harris'in Transaksiyonel Analizi (Transactional Analysis) ise, öğretmenlere öğrencilerin neler yaptığını gözlemlmeleri ile sözlü etkileşimlerinin istenmeyen davranışı yapan öğrenciler için elverişli olup olmadığını tespit etmeleri amaçlı iletişim odaklı bir modeldir (Wolfgang ve Glickman, 1980, s.47).

Rath ve Simon'un Değer Açıklama (Values Clarification) Modeli ile değerler öğrencilerin katılımı yoluyla üç bölümlü bir sonuç olarak tanımlanmaktadır: Seçme, ödüllendirme, eyleme geçme. Öğretmenin rolü, öğrencilerin kendi değerlerini kendilerinin keşfetmesini sağlamaktır (Wolfgang ve Glickman, 1980, s.69-71).

Adler, Dreikurs ve Glasser tarafından geliştirilen teoriler, etkileşimci yaklaşımın teorik bir çerçevesini oluşturmaktadır. Albert'in İşbirliğine Dayalı Disiplin Modeli (Cooperative Discipline) ve Gathercoal'ın Sağduyulu Disiplin Modeli (Judicious Discipline), etkileşimci ideolojiye dayalı sınıf yönetim modeli örnekleridir (Daniel ve Sass, 2010, s.1125).

Dreikurs'un Sosyal Disiplin Modeli'nde (The Social Discipline Model) öğretmenlerin rolü, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak, davranışlarının temelindeki nedenleri anlamak ve grup kabulünü sağlamaktır (Wolfgang ve Glickman, 1980, s.86).

Canter veya Jones tarafından geliştirilen sınıf yönetim yaklaşımları, müdahaleci yaklaşım örnekleridir (Daniel ve Sass, 2010, s.1125). Canter'in Güvengen Disiplin Modeli, öğrencilerin sınırlarının öğretmenler tarafından belirlendiği bir disiplin modelidir (Çelebi Öncü ve Özenç İra, 2006, s.223).

McCaslin ve Good'a (1998) göre, "Eğitim, sığ itaat ve uyum gerektiren bir yönetim sistemi ve eleştirel düşünmeye ve problem çözmeye teşvik eden bir müfredat ile bir tezat oluşturmaktadır" (Akt; Martin ve Sass, 2010, s.1125). Benzer şekilde, günümüzde öğretmenler de, aslında öğrencilerini problem çözebilen, karşılaştıkları sorunlar karşısında yeni çözüm yolları üretebilen, yaratıcı, eleştirel düşünebilen bireyler olarak yetiştirmek istemektedirler. Ancak öğretmenlerin akademik olarak ideal öğrenciye ve öğretim uygulamalarına dair algıları ve fikirlerine karşın, sınıf

içerisindeki davranışsal ve öğretimsel eğilimleri ile uygulamaları bakımından uyumsuzluklar görülebilmektedir.

Öğretmenler sınıf yönetiminin davranışsal veya öğretimsel yönetim boyutlarında kendilerini daha az müdahaleci ve öğrenci odaklı görebilirler. Ancak, bazen öğretmenlerin davranışsal yönetimleri etkileşimci ya da daha az müdahaleci olabilirken, öğretimsel yönetimleri müdahaleci olabilmektedir.

Öğretmenlerin öğrencileriyle olan etkili iletişimlerinin, davranışsal ve öğretimsel sınıf yönetimlerinde benimsedikleri yaklaşımların, sahip oldukları yetkinlik düzeyleri ile ilişkili olabildiği söylenebilmektedir.

2.3. Öğretmen Yetkinliği

Öğretmenlerin sınıf içerisinde rollerini iyi bir şekilde yerine getirebilmesi; mesleğine, öğrencilerine, kendisine, hatta bir insanın nasıl yetiştirilmesi gerektiğine yönelik inançlarıyla ilgilidir. Öğretmenlerin bu anlamda kendi yeteneği ile ilgili yargılarının, yani yetkinliklerinin (self efficacy) belirlenmesi, sınıf yönetim eğilimlerinin ve algılarının da anlaşılması açısından oldukça önemli görülmektedir. Çünkü öğretmenin yeteneğinin ve yetkinlik düzeyinin etkili sınıf yönetiminin gerçekleşmesi açısından önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir (Atıcı, 2001a, s.196). Öğretmenin yetkinliği, öğretmenlerin meslek eğitimlerini aldıkları yıllar ile başlayıp iş hayatını da kapsayan bir süreçte devamlı gelişmektedir (Baloğlu ve Karadağ, 2008, s.571).

Öğretmen yetkinliğinin dayandığı kuramsal temelleri bilmek, bu kavramın daha iyi anlaşılmasını sağlayabilecektir.

2.3.1. Öğretmen Yetkinliğinin Kuramsal Temelleri

Bu kavramın kuramsal dayanağı Rotter'in (1966) Kontrol Odağı kuramı, Reddin'in (1970) 3-D kuramı, Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme kuramı ile ilişkilidir (Baloğlu ve Karadağ, 2008, s.571).

2.3.1.1. Rotter'in (1966) Kontrol Odağı Kuramı

Rotter (1966), kişilerin yaşadıklarının sonuçlarını nereye yüklediğine ilişkin inançlarını kontrol odağı kavramı ile ifade etmektedir. İç kontrol odaklı bireyler yaşadıklarının sorumluluğunu daha çok kendilerinde görmektedirler. Dış kontrol odaklı kişiler ise yaşadıklarını kendisi dışındaki etkenlerin etkisi ile oluştuğunu düşünmektedirler. Yani iç kontrol odaklı bireyler olayların meydana gelmesinin ve sonucunun daha çok kendi iradeleri ile şekillendiğini düşünmektedirler. Dış kontrol odaklı bireyler ise, yaşadıklarını daha çok kader, şans, diğer insanlar gibi kendisi ile ilgili olmayan etkenlere yükleyerek açıklamaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında bireyler, başarılarını veya başarısızlıklarını da kendilerine ya da kendileri dışında başka faktörlere atfetmektedirler (Rotter, 1966, s.1). Kontrol yönelimi bakımından bireyler bu iki ucun ortasında da bulunabilmektedir (Baloğlu ve Karadağ, 2008, s.574).

Kişilerin başarı ya da başarısızlıklarını, diğer bir deyişle, yaşadıkları olayların sonuçlarını kendilerinin kontrol edebildiği inancı, onları mesleklerinde daha başarılı kişiler haline getirmektedir. Sorumluluğu dışsal etkenlere bağlayanlar ise iç kontrol odaklı bireylere göre daha çok başarısızlık ve psikolojik açıdan olumsuzluk yaşayan kişiler haline gelebilmektedirler (Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat, 2013, s.2).

Öğretmenlerin kontrol yönelimleri, sınıf yönetim anlayışlarını ve sınıf iklimine dair inançlarını da etkileyebilmektedir. Örneğin, sınıfında başarılı öğrencilere sahip bir öğretmen, bu sonuç üzerinde kendi başarısının da etkili olduğunu düşünürken, dış kontrol odağına sahip bir öğretmen ise öğrenci başarısızlığını öğrencilere ya da diğer etkenlere yükleyebilecektir (Güvenç, 2012, s.67). Bu açıdan öğretmenlerin kontrol

yönelimleri ile mesleğine, öğrencilerine ve kendilerine olan inançları da sınıf içerisindeki uygulamalarını ve anlayışlarını şekillendirebilmektedir.

Rotter'in kontrol odağı kuramının, Reddin'in (1971) Liderlik Kuramına (3-D Leadership Model) temel oluşturduğu söylenebilmektedir (Baloğlu ve Karadağ, 2008, s.574).

2.3.1.2. Reddin'in (1971) Liderlik Kuramı

Reddin bu kuramda liderin kişiliğinin oluşumunu görev davranışı ve ilişki davranışı kavramlarıyla açıklamaktadır. Bu kurama göre, belirli kişilikteki liderler belirli durumlarda benzer davranışlar göstereceklerdir. Görev davranışı, liderin grup üyelerinin hangi işleri ne zaman, nerede, nasıl yapacağı gibi işleri koordine etme çabasıdır. İlişki davranışı, grup üyeleri ile olan haberleşmeyi, oluşturulan güven ortamını ve arkadaşlığı ifade etmektedir. Buna göre liderlerin sahip olduğu dört ilişki davranışı vardır. Bunlar; yüksek düzeyde ilişkiler ile düşük düzeyde göreve sahip liderler, düşük düzeyde görev ile düşük düzeyde ilişkilere sahip liderler, yüksek düzeyde görev ile düşük ilişkilere sahip liderler, yüksek düzeyde görev ile düşük ilişkilere sahip liderlerdir. Bu temel davranış türlerine, liderlerin etkili ve etkili olmayan durumlara göre algılanış biçimleri açısından bakmak mümkündür (Eren, 2000, s.429-430).

Üçüncü olarak, Reddin'in bu kuramda eklediği yeni bir boyut olan etkililik (effectiveness) yer almaktadır. Liderlerin davranışları durumlara uygun olduğu ölçüde etkilidir. Diğer bir deyişle liderler, amaçlarını gerçekleştirdiği oranda etkili olmaktadır (Eren, 2000, s.431; Baloğlu ve Karadağ, 2008, s.575).

Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramının kontrol odağı ile liderlik kapsamındaki etkililik yaklaşımının birleşimi olduğu söylenebilmektedir (Bandura, 1977, s.204). Bandura bu kavramları öğretmen yetkinliğine uyarlamıştır (Baloğlu ve Karadağ, 2008, s.575).

2.3.1.3. Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramında Öz Yetkinlik

Bandura'ya (1986) göre, insanların davranışlarını değiştirebilmesi ve düzenleyebilmesi için bazı bilişsel değişkenler bulunmaktadır. Bu anlamda insanların davranışları üzerinde etkili olan temel değişkenlerden birisi de öz yetkinlikleridir (self efficacy). Bireyin, üstesinden geleceği güç işleri aşmadaki yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendi yargısına ve inancına *öz yetkinlik* denilmektedir. Buna göre, kendisini yetkin olarak gören bireyin, kendi davranışını istenilen sonuca yönelik başarıyla gerçekleştirme beklentisi olumlu olmaktadır (Senemoğlu, 2010, s.230; Baloğlu ve Karadağ, 2008, s. 575; Atıcı, 2001b, s.483).

Kişinin kendi deneyimlerinden yola çıkarak edindiği doğrudan bilgiler (başarılı performanslar), dolaylı yaşantılar, sözel ikna (motive edici, teşvik edici sözler), psikolojik durum (bir görevi başarma ya da başaramama beklentisi) bireyin yetkinlik beklentileri ve algılarını etkileyen kaynaklardır (Bandura, 1997, s.195).

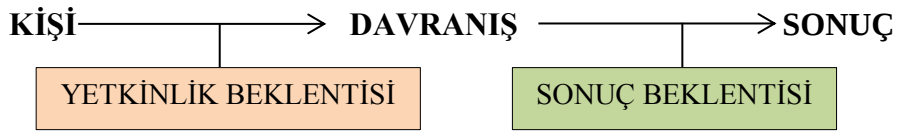
Bandura'ya (1977) göre, birey yetenekli olduğu bir konuda düşük öz yetkinliğe sahip olabilmektedir. Herhangi bir konuda beceri sahibi olduğunu düşünen kişiler – gerçek yeterliği daha düşük olsa bile - pozitif yönde öz yetkinlik geliştirebilirler. Yani algılanan yetkinlikleri yüksek olabilmektedir. Tam tersi şekilde, yetenekli bir birey ise olumsuz yönde öz yetkinlik duygusuna sahip olabilmektedir (Senemoğlu, 2010, s.230; Baloğlu ve Karadağ, 2008, s. 575).

Öz yetkinliği yüksek olan bireyler, bir işin üstesinden gelebilmek için daha çok gayret sarf ederler, çevreyi kendileri kontrol edebilirler ve yeni tecrübeler edinmekten korkmazlar (Bandura, 1980, Akt; Senemoğlu, 2010, s.230-231; Baloğlu ve Karadağ, 2008, s. 575).

Kişinin belirli bir davranışı gerçekleştirmesi, belirli bir sonucun gerçekleşmesine neden olmaktadır. Kişinin davranışının hangi sonuçlara neden olabileceği hakkındaki tahminleri sonuç alma beklentisi ile ilgilidir (Atıcı ve Cabaroğlu, 2013, s.225). Bu anlamda sonuç alma etkililiği ise, bireyin çevresini

kontrol altına alarak amacına ulaşabilme yeterliğini ifade etmektedir. Yetkinlik beklentisi ise üstesinden gelinecek olaylara karşı kişilerin ne düzeyde çaba harcayabildiğine, ne kadar süre azim gösterebildiğine yönelik becerileri üzerinde algılarını ifade etmektedir (Bandura, 1977, s.193-194; Baloğlu ve Karadağ, 2008, s.575).

Şekil 3. Bandura'nın (1977) Yetkinlik Beklentisi ve Sonuç Alma Beklentisi



Kaynak: Bandura, 1977, s.193

Kişinin kendi yeteneğine olan inancı, davranışını gerçekleştirme üzerinde etkili olduğu için sınıf yönetiminde öğretmen yetkinliği oldukça önemlidir.

2.3.2. Sınıf Yönetiminde Öğretmen Yetkinliği

Öğretmen yetkinliği, öğretmenlerin öğrenme çıktıları üzerinde beklentileri ve yeteneklerine yönelik inançlarını içeren daha özel bir kavramdır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'a göre (2001), öğretmen yetkinliği önemli etkileri olan basit bir fikirdir. Öğretmenin yetkinlik inancı, zor öğrenen veya yeterince motive olmamış öğrenciler arasında bile, tüm öğrencilerin katılımının sağlanmasıyla hedeflenen sonuçlara erişebilme yeteneğine dair bir karardır ve öğretmenin bu yargısı güçlü etkilere neden olmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, s.783; Martin vd., 2012, s.547).

Öğrenmeye elverişli ortamlar yaratabilme görevi öğretmenin yeteneğine ve yetkinliğine bağlıdır. Sınıf iklimi kısmen öğretmenlerin öğretimsel yetkinliğine olan inançları tarafından belirlenmektedir (Bandura, 1993, s.140).

Martin ve Sass'ın (2010) çalışmalarına göre, öğretmen yetkinliği ve öğretimsel yönetim arasında önemli ve ters bir ilişki bulunmaktadır (Martin & Sass, 2010, s.1130; Martin, Yin ve Mayall, 2007, s.18). Öğretmenlerin yetkinliği arttıkça, öğretimsel yönetimleri açısından daha az kontrol edici ve yönlendirici olmaktadır. Ayrıca, Ross (1998) öz yetkinlik düzeyinin yüksek olduğu öğretmenlerin öğrencilerle yeni öğretim yaklaşımlarını ve stratejilerini deneme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrenci katılımları ile ilgili inançlarındaki yetkinlikleri, öğretimsel yaklaşım biçimlerini şekillendirip kişisel başarı düzeylerini de etkileyebilmektedir (Akt; Martin vd., 2012, s.547).

Bu anlamda öğretmenlerin sınıf yönetiminin davranışsal ve öğretimsel yönetimlerine yönelik yetkinlikleri; davranışlarını değiştirme ve düzenleyebilme durumlarını, başarıları ve başarısızlıklara karşı gösterdikleri tepkileri, öğrencileri motive etme yaklaşımlarını, istenmeyen durumlara karşı verdikleri tepkileri ve bu durumlarla baş edebilme düzeyini, öğrenciler üzerindeki kontrol düzeyini, öğretimsel yönetim şekillerini etkileyebilmektedir (Martin, Yin ve Mayall, 2007, s.12; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, s.783-784; Atıcı, 2001a, s.204; Atıcı, 2001b, s.483; Çelikkaleli ve Avcı, 2015, s.75; Savran ve Çakıroğlu, 2003, s.15).

Atıcı'nın (2001) araştırmasının bulguları, sınıf yönetiminde düşük yetkinliğe sahip öğretmenlerin azarlama, eleştirme, bağırma, ceza verme gibi yöntemleri daha çok benimsediklerini ve derslerde daha az akademik görevlere odaklandıklarını göstermektedir. Benimsedikleri bu yöntemlerin ise öğrencilerin derse ilgilerinin ve katılımlarının azalması, istenmeyen davranışların çoğalması ve öğretmende başarısızlık duygusunun artması ile sonuçlandığı görülmektedir (Atıcı, 2001b, s.492).

Öğretmenler sınıfını iyi yönetebildiğini fark ettiğinde daha çok yetkinlik hissetmekte ve öğrencinin öğrenmesi üzerinde daha destekleyici olmaktadır (Atıcı ve Cabaroğlu, 2013, s.230).

Literatürdeki öğretmen yetkinliği ve etkililiği kavramları, birbirlerinin tamamlayıcısı olarak düşünülebilmektedir. Öğretmen yetkinliği kişinin kendisine olan

inancını ifade ederken, etkililik ise bu inanç ile sonucu etkileyebilecek etkenlerin kontrol altına alınması şeklinde söylenebilmektedir (Baloğlu ve Karadağ, 2008, s.576). Ülkemizde bu alanda yapılmış çalışmalarda öğretmen yetkinliği kavramı, öğretmen etkililik inancı, öğretmen öz yeterlik inancı ya da öğretmen yetkinliği olarak kullanılmaktadır.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Sınıf Yönetimi İle İlgili Araştırmalar

2.4.1.1. Yurt Dışı Araştırmalar

Martin ve Yin'in (1997) öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarını cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini inceledikleri araştırmada; erkek öğretmenlerin öğretimsel yönetim, davranışsal yönetim ve insani yönetim boyutlarının tümünde daha müdahaleci oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Martin, Yin ve Baldwin'in (1997) orta öğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inançlarının cinsiyete, kentsel ve kırsal bölgeye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini inceledikleri araştırmada; kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinde daha müdahaleci olduklarını, kentteki öğretmenlerin ise insan yönetiminde daha müdahaleci yaklaşımı benimsediklerini ortaya koymuştur. Davranışsal yönetimlerinde ise görev yaptıkları bölgelere göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca cinsiyete göre bu üç boyut için de anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Martin, Yin ve Mayall (2006), sınıf yönetimi eğitimi, öğretmen kıdemi ve cinsiyet değişkenlerinin, öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını etkileyip etkilemediğini inceledikleri araştırmada, sınıf yönetimini öğretimsel yönetim ve insan yönetimi boyutları ile ele almaktadırlar. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre deneyimli öğretmenler öğretimsel yönetimlerinde daha müdahaleciyken, insan

yönetiminde daha az müdahalecilerdir. İnsan yönetimi boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Fakat öğretimsel yönetim boyutunda kadın öğretmenler, erkek öğretmenlerden daha müdahalecilerdir. Sınıf yönetim konusunda eğitim almış öğretmenler ise insan yönetimi boyutunda daha az müdahaleci yaklaşımı benimsemektedirler.

Ladner (2009); öğretmen eğitimi, öğretmenlerin tutum ve inançları, müdahaleci yaklaşıma karşı tepkileri, müfredat temelli ölçme yöntemleri, davranışsal müdahaleler ve okul çapında olumlu davranışı destekleme modelini sınıf yönetimi bakımından doktora tezinde incelemiştir. Toplamda 216 okul öncesi, 1. 2. ve 3. sınıf öğretmenleri ile Missisipi'nin güneydoğu eyaletindeki üç devlet okulunda gerçekleştirdiği araştırmanın sonucuna göre, az sayıda öğretmen sınıf yönetiminde etkileşimci yaklaşımı benimsemektedir. Ayrıca birçok öğretmen sınıf kuralları oluşturma sınıf yönetiminin en önemli unsuru olduğunu düşünmektedir.

Djigic ve Stojiljkovic (2011) ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzları, sınıf ikliminden memnuniyet ve öğrencilerin okul başarıları arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada, öğretmenlerin öğrencileriyle etkileşimci yaklaşımı benimsediği sınıflarda, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sınıf iklimi memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Öğrencilerin akademik başarıları, etkileşimci yaklaşımın benimsendiği sınıflarda en yüksek düzeyde görülürken, müdahaleci yaklaşımda en düşük düzeydedir.

Santiago (2012) doktora tezi araştırmasında, batı Georgia bölgesinde görev yapan ortaokul ve lise öğretmenlerinin davranışsal-öğretimsel yönetim uygulamaları ile demografik değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Buna göre, öğretmenlerin davranışsal yönetimleri cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Ortaokul ve lise öğretmenleri öğretimsel yönetimlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler öğretimsel yönetimlerinde kadın öğretmenlere göre daha çok öğretmen kontrollü yaklaşımı benimsemektedirler. Ortaokul ve lise öğretmenlerinin davranışsal ve öğretimsel yönetimleri branşlarına göre anlamlı bir

farklılık göstermemektedir. Ayrıca yüksek eğitim derecesinin lise ve ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel yönetimleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Ortaokul ve lise öğretmenlerinin davranışsal ve öğretimsel yönetimleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Lopes ve Santos (2013), ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimlerine ilişkin amaçlarını, inançlarını ve uygulamalarını incelediği araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin inançları, amaçları ve uygulamaları arasında birbiriyle tutarlı olmayan örnekleri de tespit etmişlerdir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetim inançları ve uygulamaları öğretmen merkezli, öğrenci merkezli ve tutarsız olarak üç farklı şekildedir.

Sowell (2013) üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarda görev yapan 83 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği doktora tez araştırmasında, öğretmenlerin benimsediği sınıf yönetim stratejilerinin öğrenci başarılarına olan etkisi bakımından incelemiştir. Buna göre, öğrencilerin performansları, öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Fakat etkileşimli davranışsal yönetimin benimsendiği sınıflarda, öğrencilerin matematik, okuma, İngiliz dili edebiyatı (English Language Arts) derslerindeki başarılarının pozitif yönde artış gösterdiği saptanmıştır.

Johnson'ın (2016) North Carolina eğitim sistemine sahip, SWPBIS (okul çapında pozitif davranış müdahaleleri ve desteği) eğitimi uygulanan ilkokullarda 38 öğretmen ile yaptığı doktora tezi araştırmasına göre, öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinde etkileşimli yaklaşımda bulunduğu davranışsal yönetimlerinde ise müdahaleci yaklaşımda bulunduğu saptanmıştır.

2.4.1.2. Yurt İçi Araştırmalar

Savran ve Çakıroğlu'nun (2003), ilköğretim ve ortaöğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının yetkinlik inançları ile sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki farkları değerlendirdiği araştırmanın bulguları, tüm katılımcıların öğretimsel yönetimlerinde daha müdahaleci olduklarını, insan yönetim

yaklaşımlarında ise müdahaleci olmayan yaklaşımı benimsediklerini göstermektedir. Ayrıca ortaöğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarına göre yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu ve cinsiyet, eğitim düzeyi açısından sonuçların anlamlı bir farklılık göstermediği araştırmanın diğer bulguları arasındadır.

Şahin ve Altunay (2011), ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin sınıflarını yönetirken –en sık şekilde olmasa da- baskıcı, şiddete yönelik davranışlar da sergilediklerini gözlemlemiştir. Sınıf öğretmenlerinin “cezalendirme davranışı” boyutundaki davranışları, diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha az uyguladıkları belirlenmiştir. Kıdemleri bakımından mesleğinin ilk beş yılında olan öğretmenlerin, altıncı yılı ve sonrasında olan öğretmenlere göre cezalandırma davranışı boyutundaki davranışları daha çok gösterdiği bulunmuştur.

Güvenç’in (2012) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ile denetim odaklarını incelediği çalışmasına göre, öğretmenlerin sınıf yönetiminin alt boyutu olan ders yönetiminde daha çok müdahaleci, insan yönetimi alt boyutunda ise daha çok etkileşimci yaklaşımda bulundukları saptanmıştır. İnsan yönetimi alt boyutunda, dış denetime sahip öğretmenlerin daha çok müdahaleci yaklaşımda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Utar’ın (2013) sınıf öğretmenlerinin öğrencilere yönelik kontrol ideoloji durumlarını, sınıf yönetim yaklaşımları ile incelediği yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile tepkisel sınıf yönetim modeli arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre daha insancıl bir kontrol ideolojisi benimsedikleri de araştırmanın bulguları arasındadır.

Sönmez’in (2014), ilkokul ile ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile sınıf içerisinde gerçekleştirdikleri performansları açısından ilişkisini incelediği yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin

tüm boyutlarda “iyi” ve “çok iyi” düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin performans algılarının ise cinsiyet, yaş, çalıştığı okuldaki görev sürelerine ve branşlarına göre farklılaşmamıştır. Sınıf yönetimi becerileri ile iş performansları arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Ocak Karabay ve Şahin Asi (2015) okul öncesinde öğretmenlerin kullandıkları sınıf kuralları ve çocukların kurallara ilişkin farkındalık düzeylerini inceledikleri araştırmalarında, kuralların temizlik, sınıftaki davranışlar ve zararsızlıkla ilgili olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenler kurallara uyulmaması durumunda olumlu tutum sergilediklerini belirtmelerine rağmen, çocuklar öğretmenlerin öfke veya cezalandırma gibi olumsuz tutum sergilediklerini belirtmişlerdir.

Bozpolat, Usta ve Uğurlu'nun (2016), sınıf yönetim modellerine ilişkin görüşleri inceledikleri araştırmada, öğretmenler ve öğretim elemanları tarafından en çok kullanılan modelin, geleneksel sınıf yönetim modeli olduğu bulunmuştur.

2.4.2. Öğretmen Yetkinliği İle İlgili Araştırmalar

2.4.2.1. Yurt Dışı Araştırmalar

Gordon'un (2001) sınıf yönetimi alanında öğretmen etkililiğinin bir göstergesi olarak yüksek öğretmen yetkinliğini incelediği araştırmada, risk davranışları gösteren öğrencilerin sınıf yönetimi ve disiplini ile ilişkili olan bilişsel, duygusal ve davranışsal faktörlere ilişkin yüksek düzeyde ve düşük düzeyde yetkinliğe sahip ilköğretim öğretmenlerini karşılaştırmıştır. Öğretmenlerin öğrenci davranış bozukluğuna ilişkin nedensel atıfları, öğrenci davranışlarında iyileşme beklentisi, öğrenci davranış bozukluğuna duygusal tepki, öğrenci kontrol ideolojisi, kısıtlayıcı veya pozitif müdahale stratejilerini hatırlama sıklığı ile ilişkili olarak nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, yüksek yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin zor öğrencilerini kronik davranış problemlerine sahip olarak yargılama olasılıkları daha düşüktür. Öğrenci davranışlarında iyileşmeyi bekleme olasılığı ise daha yüksektir. Öğrencinin yanlış davranışıyla ilgili kızgın, utanç verici veya suçlu

olma olasılığı daha düşüktür. Sorun çıkaran öğrencilerini de sevmeye olasılığı daha yüksektir ve yanlış davranışı yönetebilme konusunda kendinden emin olma ihtimali daha yüksektir.

De la Torre Cruz ve Casanova Arias (2007) öğretmen adaylarının ve görevdeki öğretmenlerin yetkinlik beklentilerinin karşılaştırmalı analizini yapmıştır. Öğretmenlerin yetkinlik beklentileri, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini etkilemektedir. Deneyimli öğretmenler, öğretmen adaylarına göre istenmedik durumlara karşı bir dizi eylemi pratiğe dökmeye konusunda daha olumlu bir tutuma sahiptir. Bu nedenle, sınıf yönetimi ve disiplin üzerinde deneyimli öğretmenlerin, öğretmen adaylarına göre daha yüksek yetkinliğe sahip oldukları düşünülmüştür.

Martin, Sass ve Schmitt (2012), öğretmenlerin mesleklerinden ayrılma niyetlerini öngörmek amacıyla öğrenci katılımında öğretmen yetkinliği, öğretimsel yönetim, öğrenci kaynaklı stres faktörleri ve tükenmişlik değişkenlerini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, erkek öğretmenler öğretimsel yaklaşımlarında daha kontrolcü yaklaşımı benimsemektedir. Ayrıca erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre mesleki tatmin düzeyleri daha düşük seviyededir. İlköğretim öğretmenleriyle karşılaştırıldığında ortaokul öğretmenleri, öğretimsel yönetim ve mesleklerinden ayrılma niyeti bakımından daha yüksek puana sahipken; öğrenci katılımı, kişisel başarı, mesleki tatminde daha düşük etkinlik göstermişlerdir. Ortaokul öğretmenleri öğretimsel yönetimleri bakımından daha kontrolcü yaklaşım benimsemektedirler. Araştırmanın bu bulgulardan yola çıkarak, ilköğretim düzeyindeki öğretmenler ile kıyaslandığında ortaokul öğretmenlerinin öğrenci katılımı, kişisel başarı ve mesleki tatminde daha düşük etkinlik duyguları yaşamaları nedeniyle mesleklerinden ayrılma niyetlerinin daha yüksek olduğu öngörülmektedir. Öğrenci katılımındaki yetkinlik, öğrenci davranış stres faktörleri ile kişisel başarı değişkenleri üzerinde öğretmenlerin öğretimsel yönetim anlayışları önemli olmaktadır. Buna göre, öğrencileri etkili bir şekilde derse yönlendirebilme yeteneklerinden şüphe eden öğretmenler, öğretimsel yönetimlerinde daha kontrolcü şekilde davranmaktadırlar. Öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinde daha müdahaleci

yaklaşımı benimsemeleri, öğrenci davranışlarından daha fazla stres yaşamaları ve kişisel başarı duygusunun daha çok azalması ile sonuçlanır. Bu sonuç, karşılığında, öğretmenlerin duygusal durumlarını bozarak, öğretmen-öğrenci etkileşimine zarar verir ve mesleki tatminlerini azaltır.

Gaudreau, Royer ve arkadaşları (2013), hizmet içi eğitimin ilkökul öğretmenlerinin davranışsal yönetimleri açısından öz yeterlik inançlarına etkisini araştırdığı çalışmada, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın sınıftaki davranış zorluklarını yönetmede daha güçlü bir şekilde kişisel öz yeterlik kazandırıcı yönde teşvik ettiğini göstermiştir. Çalışmada, hizmet içi eğitim programı, özellikle müdahale bağlamında duygusal yönetimi ele almaktadır. Kişinin sınıf yönetim uygulamalarını yansıtan ve değiştirmesine izin veren etkinlikler, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışı gibi stresli olabilecek sınıf durumları hakkında perspektif kazanmasına yardımcı olduğundan, sınıf yönetiminde yetkinlik inançlarının geliştirilmesinde kilit faktördür. Öğretmenler etkili müdahale stratejileri planlayarak, bu zor durumlar ile başa çıkabilmek için daha güçlü bir kişisel yetkinlik hissi toplayabilir ve eylemlerini yönlendirmek adına yeni bilişsel yapılar oluşturmak için daha donanımlı olurlar. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimlerinde daha az kontrol yaklaşımı benimsemeleri ile ilişkili olarak stres seviyelerini de azaltabilmektedir.

Meristo ve Eisenschmidt (2014), mesleğine yeni başlayan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin okul iklimi ve öğretmen yetkinliği algılarını incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, 250 öğrenciden az mevcutlu okullarda çalışan acemi öğretmenler, 500'den fazla öğrenciye sahip kapsamlı okullarda çalışan acemi öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öz yeterlik inancına ve okul iklimi algısına sahiptir. Ayrıca, destekleyici bir okul ortamı, mesleğine yeni başlamış öğretmenlerin öz yeterlik konusunda inançlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Brown (2016) Porto Riko'daki lise öğretmenlerinin yetkinliğini, iyimserlik eğilimini, esnekliğini ve davranışsal yönetimini incelediği araştırmada, öğretmen yetkinliğinin, iyimserlik eğiliminin ve esnekliğin davranışsal yönetimin önemli

yordayıcıları olduğunu saptamıştır. Fakat bu değişkenler, öğretimsel yönetimi anlamlı bir şekilde yordamamaktadır.

2.4.2.2. Yurt İçi Araştırmalar

Aksu (2009) yüksek lisans tezinde ilköğretim birinci kademesindeki öğretmenlerin yeterlik algılarını, sınıf yönetim becerilerine ve bazı değişkenlere göre incelediği çalışmanın sonuçlarına göre, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algıları medeni durumları, çocuk durumu ve ailede başka öğretmen olması durumu değişkenlerine göre farklılık göstermemiştir. Ancak yaş, cinsiyet, kıdem ve algıladıkları sınıf yönetimi becerileri düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yeterlik algıları yüksektir. Yaşı 39-46 arasında olan öğretmenlerin, yaşı 38 den küçük öğretmenlere göre yeterlik algılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Kıdemi bakımından 14-22 yılında olan öğretmenlerin, kıdemi 13 yıldan az öğretmenlere kıyasla yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca yüksek düzeyde sınıf yönetim becerilerine sahip öğretmenlerin daha düşük düzeyde sınıf yönetim becerilerine sahip öğretmenlere göre yeterlik algılarının daha yüksek olduğu araştırmanın bulguları arasındadır.

Gençtürk ve Memiş (2010) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile iş doyumunu demografik faktörlere göre incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinde ve iş doyumları düzeylerinde cinsiyetleri ile mezun oldukları okullar anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve branşları, öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça öz-yeterlik algıları da olumlu yönde gelişmektedir. Genel yeterlik düzeylerinde ve öğrenci katılımı ile sınıf yönetimi alt boyutlarında, sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine kıyasla kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Demografik etkenler ile öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri ve iş doyum düzeyleri arasında düşük ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Eker (2014) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerini araştırdığı çalışmada, ilkokulda çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğunu bulmuştur. Öğretmenler öğrencilerin aktif katılımını sağlamada, kendilerini orta seviyede yeterli olarak görmektedirler. Öğretim stratejilerini kullanmada ve sınıf yönetiminde ise öz-yeterlikleri bakımından yeterli düzeyde görülmektedirler.

Buluç ve Demir (2015) ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile iş doyumları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile iş doyumları pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki göstermektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, iş doyumlarını yordayıcı olmaktadır.

Çelikkaleli ve Avcı (2015), öğretmenlerin kişilerarası yetkinliğinin öğretmenlerin empatik eğilimleri ile istenmeyen öğrenci davranışları arasındaki ilişkideki rolünü incelemiştir. Öğretmenlerin empatik eğilimleri ile kişiler arası yetkinlik inançları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile empatik eğilim ve kişilerarası yetkinlik arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin kişilerarası yetkinliklerinin öğretmenlerin empatik eğilimleri ile sınıf içerisinde istenmeyen öğrenci davranışları arasında aracı bir rolde olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri, kişilerarası yetkinlik düzeyleri ve istenmeyen öğrenci davranışları anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Demir'in (2015), okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetim stratejilerinin çocuk ve öğretmen üzerindeki etkilerini araştırdığı yüksek lisans çalışmasına göre, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetimi stratejileri, çocuklar ile kurdukları etkileşimleri algılama biçimleri birbiriyle ilişkilidir. Sınıf yönetiminin etkili şekilde sürdürülmesi, öğretmenin öz-yeterlik algısı, çocuk ile kurulan ilişkinin niteliği ve öğretmenlerin çocukların gereksinimlerine cevap verebilmesi ile bağlantılıdır.

Akça, Demir ve Yılmaz (2015) öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ile akademik kontrol odaklarını karşılaştırdıkları çalışmaya göre, öz-yeterlik algısı ile içten denetimli olmak pozitif yönde bir ilişki oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri öz-yeterlik, öğretmen öz-yeterliği ve akademik kontrol odakları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Cansoy, Parlar ve Kılınç (2017) tükenmişliğin bir yordayıcısı olarak öğretmen öz-yeterliğini inceledikleri araştırmaya göre, öğretmenlerin öğrenci katılımına, sınıf yönetimi stratejilerine ve öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik özellikleri, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile ters yönde ilişkiler vermiştir. Kişisel başarı algısı ile olumlu yönde, anlamlı ilişki vermiştir. Bununla birlikte araştırma sonuçları, öğrenci katılımı bakımından öz yeterlik boyutunun, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma ile negatif yönde, kişisel başarı algısı ile olumlu yönde bir yordayıcı olmaktadır.

III. BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren- örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada temel eğitim öğretmenlerinin davranışsal ve öğretimsel sınıf yönetimi algıları ile öğretmen yetkinliği arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla, “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır.

“İlişkisel tarama modeli” değişken sayısının en az iki olduğu durum için, değişkenler arasındaki beraber değişimin varlığını ya da seviyesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 1999, s.81). Bu model olayların nedenlerini değil, içinde bulunduğu durumları, özellikleri ile aralarındaki ilişkiyi saptamaya çalışır (Kaptan, 1998, s.53).

Araştırmanın bağımlı değişkeni, temel eğitim öğretmenlerinin davranışsal ve öğretimsel sınıf yönetimine ilişkin algılarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise, temel eğitim öğretmenlerinin öğretmen yetkinliğine ilişkin algıları ile onların cinsiyeti, yaşı, branşı, öğrenim durumu, mesleki kıdemi, sınıflarındaki öğrenci sayısı, gönüllü katılım sağladıkları hizmet içi kursların olup olmamasıdır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016–2017 öğretim yılında Kocaeli’nin merkez ilçesi İzmit, Gölcük ve Gebze ilçelerinin bağımsız anaokullarında, anasınıflarında ve ilkokullarında görev yapmakta olan 819 okul öncesi öğretmeni ve 1794 sınıf öğretmeni olmak üzere, toplam 2613 temel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, evrenden random seçilen 289 temel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede basit tesadüfi örnekleme (simple random sampling) yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklemede evrendeki her birim seçilirken eşit ve bağımsız olma olasılığının bulunması nedeniyle yansızlık kuralı geçerli olmaktadır (Balcı, 2001, s.95). Kocaeli’de, evreni temsil etmesi amacı ile İzmit merkez ilçesi, Gölcük ve Gebze ilçeleri seçilmiştir. İlçeler belirlenirken okulların sosyoekonomik durumları bakımından çeşitlilik göstermesi, nüfus yoğunluğunun diğer ilçelerden nispeten yoğun olması gibi faktörler göz önünde bulundurulmuş, örneklemin daha belirgin hale getirilmesinin istenmesi sebebiyle bahsedilen ilçeler tercih edilmiştir. Basit yansız örnekleme evrenin özellikleri ya da dağılımları konusunda ön bilgi gerektirmediğinden evrenin bütününe listesinin bulunduğu durumlarda uygulanabilmektedir (Balcı, 2001, s.95).

Öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. *Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı*

İlçe	n	%
Gebze	95	32,9
Gölcük	66	22,8
İzmit	128	44,3
Toplam	289	100,0

Tablo 1’e göre öğretmenlerin %32,9’u Kocaeli’nin Gebze ilçesinde, %22,8’i Kocaeli’nin Gölcük ilçesinde, %44,3’ü Kocaeli’nin İzmit ilçesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. *Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı*

Cinsiyet	n	%
Kadın	200	69,2
Erkek	89	30,8
Toplam	289	100,0

Tablo 2’ye bakıldığında, öğretmenlerin % 69,2’sinin kadın, % 30,8’inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. *Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı*

Branş	n	%
Sınıf Öğretmeni	204	70,6
Okul Öncesi Öğretmeni	85	29,4
Toplam	289	100,0

Tablo 3’e bakıldığında, öğretmenlerin %70,6’sının sınıf öğretmeni, %29,4’ünün okul öncesi öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. *Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı*

Yaş	n	%
20-25	30	10,4
26-30	75	26,0
31-35	80	27,7
35 ve üstü	104	36,0
Toplam	289	100,0

Tablo 4’e bakıldığında, öğretmenlerin %10,4’ünün 20-25, %26’sının 26-30, %27,7’sinin 31-35, %36’sının 35 ve üstü yaş grubunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımı Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. *Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı*

Öğrenim Durumu	n	%
Ön Lisans	12	4,2
Lisans	240	83,0
Yüksek Lisans	32	11,1
Doktora	5	1,7
Toplam	289	100,0

Tablo 5'e göre öğretmenlerin %4,2'si ön lisans mezunu, %83'ü lisans mezunudur. Ayrıca öğretmenlerin %11,1'i yüksek lisans, %1,7'si doktora eğitimini tamamlamıştır. Örneklemdeki öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı*

Kıdem	n	%
5 yıl ve altı	72	24,9
6-10 yıl	81	28,0
11-15 yıl	53	18,3
16-20 yıl	51	17,6
21-25 yıl	28	9,7
26 yıl ve üstü	4	1,4
Toplam	289	100,0

Tablo 6'ya bakıldığında öğretmenlerin %24,9'unun 5 yıl ve altı, %28'inin 6-10 yıl, %18,3'ünün 11-15 yıl, %17,6'sının 16-20 yıl, %9,7'sinin 21-25 yıl, %1,4'ünün 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayısına göre dağılımı Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. *Öğretmenlerin Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı*

Öğrenci Sayısı	n	%
20 ve altı	73	25,3
20-30 arası	119	41,2
30 ve üstü	97	33,6
Toplam	289	100,0

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin %25,3' ü 20 ve altı, %41,2' si 20-30 arası, %33,6'sı 30 ve üstü öğrenci sayısına sahiptir. Tablo 8'de öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılma durumlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 8. *Öğretmenlerin Gönüllü Olarak Hizmet İçi Eğitim Kurslarına Katılım Durumlarına Göre Dağılımı*

Hizmet İçi Eğitim Kursu	n	%
En az bir kursa katılıyor	93	32,2
Hiç kursa katılmıyor	196	67,8
Toplam	289	100,0

Tablo 8'e bakıldığında öğretmenlerin %32,2'sinin gönüllü olarak en az bir hizmet içi eğitim kursuna katıldığı, %67,8'inin gönüllü olarak herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna katılmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması amacıyla “Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Ölçeği” ile “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulanan ölçek paketi üç bölümden oluşmaktadır. Ölçek paketinin birinci bölümü, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem gibi kişisel özelliklerine yönelik sorulardan oluşmaktadır. Ölçek paketinin ikinci bölümünde, “Davranışsal ve

Öğretimsel Yönetim Bölümü” bulunmaktadır. Üçüncü bölümünde ise, “Ohio Öğretmen Yetkinlik Düzeyleri Bölümü” bulunmaktadır.

3.3.1. Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Ölçeği

Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Ölçeği ilk olarak Martin ve Sass (2010) tarafından öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin algılanan davranışsal ve öğretimsel yönetimlerini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Orijinal ölçekte toplamda 24 madde yer almaktadır. Bu tez çalışmasında ise veri toplama aracı olarak Akın, Erguvan, Sarıçam, Yalnız, Güler ve Özdemir (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin “davranışsal yönetim” boyutunda 12 madde, “öğretimsel yönetim” boyutunda da 12 madde bulunmaktadır. Ölçek toplam 24 maddeden oluşmaktadır.

Altılı Likert tipine göre maddelenen ölçekte, katılımcıların ifadelere katılma durumlarının belirlenmesi amacıyla maddeler ‘1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=biraz katılmıyorum, 4=biraz katılıyorum, 5=katılıyorum, 6=kesinlikle katılıyorum’ olarak puanlanmıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik- güvenirlik çalışması için izlenen adımlar şöyledir:

- İyi düzeyde İngilizce bilen beş öğretim üyesi tarafından ölçek İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir.
- Türkçe formlar İngilizceye yeniden çevrilerek formların dil ve gramer bakımından tutarlılıkları incelenmiştir ve Türkçe form oluşturulmuştur.
- Türkçe formda psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve ölçme değerlendirme anabilim dalında çalışan dört öğretim üyesinin görüşleri alınarak düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırma 317 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada ölçekte doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz neticesinde ölçek davranışsal yönetim ve öğretimsel yönetim alt boyutları ile 24 maddesinin iyi seviyede tutarlık gösterdiği saptanmıştır (Akın, Erguvan ve ark., 2013).

3.3.2. Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği

Öğretmenlerin yetkinlik düzeylerini ölçmek üzere Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği'ni ilk olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) geliştirmiştir. Bu tez araştırmasında ise veri toplama aracı olarak Baloğlu ve Karadağ'ın (2008) Türkçeye uyarladığı “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “yönlendirme” boyutunda 6 madde, “davranış yönetimi” boyutunda 5 madde, “motivasyon” boyutunda 6 madde, “öğretim becerisi” boyutunda 5 madde, “ölçme ve değerlendirme” boyutunda 2 madde bulunmaktadır.

Beşli Likert tipine göre maddelenen ölçekte, katılımcıların ifadelerine katılma durumlarının belirlenmesi amacıyla maddeler ‘1=hiçbir zaman, 2=çok az, 3=bazen, 4=oldukça, 5=tamamen’ olarak puanlanmıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik-güvenirlilik çalışmasında ölçek; çeviri, dil ve anlam geçerliği, dil eş değeri, içerik geçerliği, madde toplam ve madde kalan korelasyonları, yapı geçerliği, iç tutarlık ile güvenirlik yöntemleri açısından incelenmiştir.

Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi neticesinde ölçek beş alt ölçekte toplanmıştır. Faktör yük değerleri 436 ile 772 arasında değer göstermektedir. Toplam varyans ölçeğin % 53'ünü açıklamaktadır. Cronbach Alpha alt ölçeklerde .66 ile .79 arasında değer göstermektedir. Ölçeğin toplamından elde edilen cronbach alpha değeri .80 olarak bulunmuştur. Test-tekrar-test korelasyon katsayıları bakımından ölçeğin, 471 ile 710 arasında değer gösterdiği bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler katılımcıların çevrimiçi gönderilen ölçek paketinin cevaplama yoluyla toplanmıştır. Kısa sürede, daha çok katılımcıya ulaşmak istenmesi sebebiyle veriler katılımcılardan elektronik ortamda e-posta yoluyla elde edilmiştir. Meyerson & Tryon'a (2003) göre, çevrimiçi veri toplama yöntemi geçerli, güvenilir ve makuldür (Akt, Martin ve Sass, 2010, s.1133). Katılımcılar davranışsal ve öğretimsel yönetimlerine ve yetkinlik kararlarına dayanan ifadeleri ya da maddeleri katılma durumlarına uygun şekilde yanıtlamışlardır. Araştırmada ölçek paketini tam olarak dolduran 289 öğretmenin yanıtları değerlendirmeye alınmıştır. Anketteki sorular katılımcıların özel kişisel veya tanımlayıcı bilgilerini toplamadığından, bu araştırma katılımcılara herhangi bir sorun teşkil etmemektedir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 18 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada belirlenen problem ve alt problemler doğrultusunda ulaşılan verilerin analizinde, aritmetik ortalama ile standart sapma kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlemelerde istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

İki ortalama arasındaki farkın önemliliğinin belirlenmesi amacıyla “bağımsız örneklem t-testi” yapılmıştır. İlişkisiz örneklem t-testi, ilişkisiz örneklemelerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının sınanmak istendiği durumlarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016).

Üç ve daha fazla sayıda grubun ölçümleri arasındaki farkın test edilmesinde “tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz birden çok örneklemin ortalamaları arasındaki farkın sıfırdan farklı olup olmadığının sınanmak istendiği durumlarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016).

Çoklu grupların algılarının kaynağını saptamak amacıyla “LSD önemlilik testi” kullanılmıştır. Gruplar arası farklılığın hangi gruptan kaynaklı olduğunu tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma test istatistiklerinden olan LSD önemlilik testi kullanılabilir (Büyüköztürk, 2002).

Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla “korelasyon analizi” yapılmıştır. Tarama türü araştırmalarda, iki sürekli değişken arasındaki ilişkiler incelendiğinde korelasyon katsayısına bakmak mümkündür (Büyüköztürk, 2016). Değişkenlerin, bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığının incelenmesi, ilişki varsa var olan ilişkinin etki derecesi ile değişkenler arasındaki değişim önceliklerinin belirlenmesi maksadıyla “çoklu regresyon analizi” yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi, tarama araştırmalarında değişkenler arasındaki ilişkinin çok boyutlu olarak incelenmesi amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016).

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri ile ilgili elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilmekte ve ilgili yorumlar yapılmaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin algıları “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” boyutlarına göre ne düzeydedir?” alt problemine ilişkin dağılımı gösteren ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9. *Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Ölçeği Alt Faktörler Analizi*

Yönetim Ölçeği Alt Faktörleri	$\bar{X}$	Ss
Davranışsal Yönetim	4,12	7,80
Öğretimsel Yönetim	3,10	4,34
T		

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre verdikleri cevapların “Davranışsal Yönetim” boyutunda “Biraz Katılıyorum”, “Öğretimsel Yönetim” boyutunda ise “Biraz Katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Temel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetim algılarına göre, düzeyi en yüksek olan “Davranışsal Yönetim”dir ($\bar{x}=4,12$). “Öğretimsel Yönetim” ise ($\bar{x}=3,10$) en düşük düzeye sahiptir. Buna göre, öğretmenlerin sınıf yönetimlerinde benimsedikleri yaklaşımlar açısından davranışsal yönetimlerinde daha çok müdahaleci yaklaşıma, öğretimsel yönetimlerinde ise daha çok etkileşimci yaklaşıma yönelik uygulamalarda bulunabildikleri söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Öğretmenlerin sınıf yönetiminin “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” alt boyutlarına ilişkin algılarında branşlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Düzeyleri ve t-Testi Sonuçları

Alt Faktörler	Branş	n	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Davranışsal Yönetim	Sınıf Öğretmenliği	174	49,9	7,93	247	1,64	,102
	Okul Öncesi	75	48,2	7,40			
Öğretimsel Yönetim	Sınıf Öğretmenliği	174	37,4	4,19	247	1,23	,109
	Okul Öncesi	75	36,7	4,67			

* $p < .05$

Tablo 10 incelendiğinde, “Davranışsal Yönetim” alt boyutunda öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t_{(247)}=1,64$; $p > .05$]. “Öğretimsel Yönetim” alt boyutunda da öğretmenlerin branşlarına göre önemli bir farklılık görülmemektedir [$t_{(247)}=1,23$; $p > .05$]. Buna göre, öğretmenlerin davranışsal yönetim ve öğretimsel yönetim uygulamalarına yönelik algıları branşlarına göre farklılık göstermemektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Öğretmenlerin sınıf yönetiminin “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” alt boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Düzeyleri ve t-testi Sonuçları

Alt Faktörler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
Davranışsal Yönetim	Kadın	171	4,06	7,96	247	-1,96	0,48
	Erkek	78	4,24	7,28			
Öğretimsel Yönetim	Kadın	171	3,05	4,57	247	-3,15	0,00*
	Erkek	78	3,20	3,49			

* $p < .05$

Tablo 11 incelendiğinde, “Davranışsal Yönetim” düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$t_{(247)} = -1,96$; $p > .05$]. Ancak “Öğretimsel Yönetim” düzeyi öğretmenlerin cinsiyetine göre önemli bir farklılık göstermektedir [$t_{(247)} = -3,15$; $p < .05$]. Erkek öğretmenlerin “Öğretimsel Yönetim” düzeyleri ($\bar{x} = 3,20$) kadın öğretmenlere göre ($\bar{x} = 3,05$) daha yüksektir. Buna göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre “Öğretimsel Yönetim” uygulamalarında daha çok müdahaleci yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir. “Öğretimsel yönetim” boyutuna yönelik uygulamalarda, kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik algılarının farklı olduğu ifade edilebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Öğretmenlerin sınıf yönetiminin “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” alt boyutlarına ilişkin algılarında yaşlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin Varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Yaşına Göre Öğretimsel ve Davranışsal Yönetim Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Alt Faktörler	Yaşlar	$\bar{x}$	SS	VK	SD	KT	KO	F	p
Davranışsal Yönetim	20-25	3,99	8,49	GA	3	471,96	157,32	2,63	.058
	26-30	4,02	8,20	Gİ	245	14629,83	59,71		
	31-35	4,05	7,38	GN	248	15101,80			
	35 ve üstü	4,26	7,48						
Öğretimsel Yönetim	20-25	3,11	4,48	GA	3	114,89	38,29	2,05	0,10
	26-30	3,01	4,82	Gİ	245	4570,12	18,65		
	31-35	3,08	4,46	GN	248	4685,02			
	35 ve üstü	3,16	3,83						

* $p < .05$

Tablo 12’ye göre, öğretmenlerin “Davranışsal Yönetim” düzeyi yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-245)}=2,63$; $p>.05$]. Öğretmenlerin “Öğretimsel Yönetim” düzeyi de yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-245)}=2,05$; $p>.05$].

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Öğretmenlerin sınıf yönetiminin “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” alt boyutlarına ilişkin algılarında sınıftaki öğrenci sayılarına göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin Varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13. *Öğretmenlerin Sınıfındaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretimsel ve Davranışsal Yönetim Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları*

Alt Faktörler	Öğrenci Sayıları	$\bar{x}$	SS	VK	SD	KT	KO	F	p
Davranışsal Yönetim	20 ve altı	3,85	8,52	GA	2	1006,29	503,14	8,78	,00*
	20-30 arası	4,12	7,97	Gİ	246	14095,51	57,29		
	30 ve üstü	4,30	6,25	GN	248	15101,80			
Öğretimsel Yönetim	20 ve altı	2,97	4,92	GA	2	373,93	186,97	10,66	,00*
	20-30 arası	3,06	4,58	Gİ	246	4311,08	17,52		
	30 ve üstü	3,23	2,94	GN	248	4685,02			

* $p < .05$

Tablo 13 incelendiğinde, sınıfındaki öğrenci sayısına göre öğretmenlerin “Davranışsal Yönetim” düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(2-246)=8,78$; $p < .05$]. Ayrıca öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayısına göre “Öğretimsel Yönetim” düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$F(2-246)=10,66$; $p < .05$].

Temel eğitim öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre, “Davranışsal Yönetim” ve “Öğretimsel Yönetim” alt boyutlarına ilişkin farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD önemlilik çözümlemesi sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. *Temel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre, “Davranışsal Yönetim” ve “Öğretimsel Yönetim” Alt Boyutlarına İlişkin Farkın Kaynağını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi*

Alt Boyutlar	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Sayısı (Farklı)	Ortalama Fark
Davranışsal Yönetim	20 ve altı	20 ve 30 arası	-3,23
	20 ve altı	30 ve üzeri	-5,36
Öğretimsel Yönetim	20 ve altı	30 ve üzeri	-3,14
	20-30 arası	30 ve üzeri	-1,96

Tablo 14, öğretmenlerin sınıflarındaki mevcut öğrenci sayısına göre “Davranışsal Yönetim” ve “Öğretimsel Yönetim” boyutlarına yönelik algılarındaki farklılığın kaynağını göstermektedir. Temel eğitim öğretmenlerinin algılarına göre

“Davranışsal Yönetim” uygulamalarına ilişkin, sınıfında 20 ve 30 arasında öğrencisi bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,12$), 20 ve altında öğrencisi bulunan öğretmenlere ($\bar{x}=3,85$) göre daha çok öğretmen kontrollü, müdahaleci yaklaşımı benimseyebildikleri söylenebilmektedir. Sınıfında 30 ve üzerinde öğrencisi bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,23$) algılarına göre “Davranışsal Yönetim” uygulamalarına ilişkin, sınıfında 20 ve altında öğrencisi bulunan öğretmenlere göre ($\bar{x}=3,85$) daha müdahaleci bir yaklaşım sergiledikleri ifade edilebilmektedir.

Temel eğitim öğretmenlerinin “Öğretimsel Yönetim” uygulamalarında, sınıfında 30 ve üzerinde öğrencisi bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,23$), sınıfında 20 ve altında öğrencisi bulunan öğretmenlere ($\bar{x}=3,85$) göre daha müdahaleci bir yaklaşım benimsedikleri söylenebilir. Sınıfında 30 ve üzerinde öğrencisi bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,23$) ise, sınıfında 20 ve 30 arasında öğrencisi bulunan öğretmenlere ($\bar{x}=4,12$) göre “Öğretimsel Yönetim” uygulamalarında daha müdahaleci yaklaşım izledikleri ifade edilebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Öğretmenlerin sınıf yönetiminin “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” boyutlarına ilişkin algılarında gönüllü katılım sağladıkları hizmet içi eğitim kurslarının olup olmasına göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 15’te gösterilmektedir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Gönüllü Olarak Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılıp Katılmama Durumlarına Göre Öğretimsel ve Davranışsal Yönetim Düzeyleri ve t-testi Sonuçları

Alt Faktörler	Kurs	n	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
Davranışsal Yönetim	Katılıyor	73	3,85	7,30	247	-4,34	0,76
	Katılmıyor	176	4,23	7,63			
Öğretimsel Yönetim	Katılıyor	73	2,96	4,94	247	-4,00	0,01*
	Katılmıyor	176	3,16	3,88			

* $p < .05$

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin gönüllü olarak hizmet içi eğitim kurslarına katılımda bulunmalarına göre “Davranışsal Yönetim” düzeyinde önemli bir farklılık görülmemektedir [$t_{(247)}=-4,34$; $p>.05$]. Fakat “Öğretimsel Yönetim” düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(247)}=-4,00$; $p<.05$]. Gönüllü olarak en az bir hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,94$), gönüllü katılımda bulunmayan öğretmenlere göre ($\bar{x}=3,88$) “Öğretimsel Yönetim” düzeyi daha yüksektir. Buna göre, gönüllü olarak en az bir hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin “Öğretimsel Yönetim” boyutuna ilişkin algılarında, gönüllü katılımda bulunmayan öğretmenlere göre farklılık olduğu görülmektedir.

Buna göre, hizmet içi eğitime gönüllü katılımda bulunan öğretmenlerin, hizmet içi kurslara gönüllü katılımda bulunmayan öğretmenlere göre öğretimsel yönetimlerine ilişkin uygulamalarında daha düşük öğretmen kontrollü ve daha yüksek öğrenci kontrollü bir yaklaşım izledikleri söylenebilir. Böylece hizmet içi kurslara gönüllü katılımın, öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinde daha çok etkileşimci bir yaklaşım izlemelerine yönelik olumlu yönde katkı sağladığı düşünülebilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Öğretmenlerin sınıf yönetiminin “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” boyutlarına ilişkin algılarında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin Varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 16’da gösterilmektedir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Öğretimsel ve Davranışsal Yönetim Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Alt Faktörler	Öğrenim Durumları	$\bar{x}$	SS	VK	SD	KT	KO	F	p
Davranışsal Yönetim	Ön Lisans	4,65	6,76	GA	3	717,29	239,09	4,07	0,00*
	Lisans	4,06	7,62	Gİ	245	14384,51	58,71		
	Yüksek Lisans	4,31	7,50	GN	248	15101,80			
	Doktora	3,96	11,88						
Öğretimsel Yönetim	Ön Lisans	3,26	4,11	GA	3	68,33	22,77	1,20	0,30
	Lisans	3,05	4,51	Gİ	245	4616,68	18,84		
	Yüksek Lisans	3,13	3,02	GN	248	4685,02			
	Doktora	3,25	4,00						

* $p < .05$

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre “Davranışsal Yönetim” düzeyinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$F(3-245)=4,07$; $p < .05$]. Ancak “Öğretimsel Yönetim” düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3-245)=1,20$; $p > .05$].

Temel eğitim öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre, “Davranışsal Yönetim” alt boyutuna ilişkin farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD önemlilik çözümlemesi sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Temel Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre, “Davranışsal Yönetim” Alt Boyutuna İlişkin Farkın Kaynağını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi

Alt Boyut	Öğrenim Durumu	Öğrenim Durumu (Farklı)	Ortalama Fark
Davranışsal Yönetim	Ön Lisans	Lisans	7,01
	Ön Lisans	Doktora	8,21
	Lisans	Yüksek Lisans	-3,02

Tablo 17’ye göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin “Davranışsal Yönetim” düzeylerinin ($\bar{x}=4,65$) lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{x}=4,06$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin “Davranışsal Yönetim” düzeylerinin ($\bar{x}=4,65$) doktora mezunu öğretmenlere göre de ($\bar{x}=3,96$) daha yüksek

olduğu görülmektedir. Ayrıca lisans mezunu öğretmenlerin “Davranışsal Yönetim” düzeyleri ($\bar{x}=4,06$), yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{x}=4,31$) daha yüksektir.

Buna göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin “Davranışsal Yönetim” alt boyutuna ilişkin uygulamalarında lisans mezunu öğretmenlere göre daha çok öğretmen kontrollü ve daha düşük öğrenci kontrollü bir yaklaşım izledikleri söylenebilir. Doktora mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere göre “Davranışsal Yönetim” boyutuna ilişkin uygulamalarında daha çok etkileşimci bir yaklaşımı izledikleri ifade edilebilir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise, lisans mezunu öğretmenlere göre “Davranışsal Yönetim” boyutunda daha müdahaleci yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Öğretmenlerin sınıf yönetiminin “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” boyutlarına ilişkin algılarında kıdemlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin Varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Öğretimsel ve Davranışsal Yönetim Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Alt Faktörler	Kıdemler	$\bar{x}$	SS	VK	SD	KT	KO	F	p
Davranışsal Yönetim	5 yıl ve altı	4,05	8,46	GA	5	539,45	107,8	1,80	0,11
	6-10 yıl	4,01	7,04	Gİ	243	14562,34	9		
	11-15 yıl	4,10	6,52	GN	248	15101,80	59,92		
	16-20 yıl	4,16	8,07						
	21-25 yıl	4,42	9,08						
	26 yıl ve üstü	4,29	7,04						
Öğretimsel Yönetim	5 yıl ve altı	3,12	4,93	GA	5	199,99	39,99	2,16	,058
	6-10 yıl	2,99	4,07	Gİ	243	4485,02	18,45		
	11-15 yıl	3,12	3,84	GN	248	4685,02			
	16-20 yıl	3,18	4,29						
	21-25 yıl	3,14	4,15						
	26 yıl ve üstü	2,85	4,19						

* $p < .05$

Tablo 18'e göre, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre "Davranışsal Yönetim" [$F_{(3-245)}=1,80$; $p>.05$] ve "Öğretimsel Yönetim" [$F_{(3-245)}=2,16$; $p>.05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri düzeyleri "yönlendirme", "davranış yönetimi", "motivasyon", "öğretim becerisi" ve "ölçme değerlendirme" boyutlarına göre ne düzeydedir?" alt problemine ilişkin dağılımı gösteren ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 19'da gösterilmektedir.

Tablo 19. *Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinin Alt Faktörler Analizi*

Öğretmen Yetkinliği Ölçeğinin Alt Ölçekleri	$\bar{X}$	Ss
Yönlendirme	4,29	3,42
Davranış Yönetimi	4,22	2,93
Motivasyon	4,37	3,42
Öğretim Becerisi	4,28	2,81
Ölçme ve Değerlendirme	4,33	1,24

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin yetkinlik algıları alt boyutlarına göre "Yönlendirme" ($\bar{x}=4,29$), "Davranış Yönetimi" ($\bar{x}=4,22$), "Motivasyon" ($\bar{x}=4,37$), "Öğretim Becerisi" ($\bar{x}=4,28$) ve "Ölçme ve Değerlendirme" ($\bar{x}=4,33$) boyutlarına ilişkin verdikleri cevaplar "Tamamen" aralığına denk düşmektedir. Öğretmenlerin yetkinlik algıları alt boyutlar açısından karşılaştırıldığında, öğretmenlerin yetkinlikleri "Motivasyon" ($\bar{x}=4,37$) alt boyutunda en yüksek değerdedir. "Davranış Yönetimi" alt boyutunda ($\bar{x}=4,22$) ise en düşük değerdedir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında branşlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 20’de gösterilmektedir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Yetkinlik Düzeyleri ve t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Branş	n	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
Yönlendirme	Sınıf Öğretmenliği	174	26,3	3,01	247	4,23	,000*
	Okul Öncesi	75	24,4	3,92			
Davranış Yönetimi	Sınıf Öğretmenliği	174	21,6	2,59	247	4,54	,000*
	Okul Öncesi	75	19,9	3,28			
Motivasyon	Sınıf Öğretmenliği	174	26,8	2,84	247	4,36	,000*
	Okul Öncesi	75	24,8	4,18			
Öğretim Becerisi	Sınıf Öğretmenliği	174	21,9	2,56	247	5,05	,000*
	Okul Öncesi	75	20,1	2,96			
Ölçme Değerlendirme	Sınıf Öğretmenliği	174	8,9	1,12	247	4,70	,000*
	Okul Öncesi	75	8,1	1,32			

* $p < .05$

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin branşlarına göre yetkinlik düzeyleri “Yönlendirme” [$t_{(247)}=4,23$; $p < .05$], “Davranış Yönetimi” [$t_{(247)}=4,54$; $p < .05$], “Motivasyon” [$t_{(247)}=4,36$; $p < .05$], “Öğretim Becerisi” [$t_{(247)}=5,05$; $p < .05$] ve “Ölçme ve Değerlendirme” [$t_{(247)}=5,70$; $p < .05$] alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir.

“Yönlendirme” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyi ($\bar{x}=4,38$) , okul öncesi öğretmenlerinin yetkinlik düzeyine ($\bar{x}=4,76$) göre daha yüksektir. “Davranış Yönetimi” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyi ($\bar{x}=3,60$), okul öncesi öğretmenlerinin yetkinlik düzeyine ($\bar{x}=3,31$) göre daha yüksektir. “Motivasyon” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyi ($\bar{x}=4,46$), okul öncesi öğretmenlerinin yetkinlik düzeyine ($\bar{x}=4,13$) göre daha yüksektir. “Öğretim Becerisi” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyi ($\bar{x}=3,65$), okul öncesi

öğretmenlerinin yetkinlik düzeyine ($\bar{x}=3,35$) göre daha yüksektir. “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyi ile ($\bar{x}=1,48$) okul öncesi öğretmenlerinin yetkinlik düzeyinin ($\bar{x}=1,35$) her ikisinin de çok düşük olduğu söylenebilir.

Buna göre; “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi”, “Motivasyon”, “Öğretim Becerisi” ve “Ölçme ve Değerlendirme” tüm alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik algılarının okul öncesi öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Yetkinlik Düzeyleri ve t-testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
Yönlendirme	Kadın	171	25,79	3,31	247	0,19	0,18
	Erkek	78	25,70	3,66			
Davranış Yönetimi	Kadın	171	21,08	2,91	247	-0,49	0,61
	Erkek	78	21,28	2,97			
Motivasyon	Kadın	171	26,39	3,15	247	0,84	0,06
	Erkek	78	26,00	3,96			
Öğretim becerisi	Kadın	171	21,30	2,86	247	-0,94	0,87
	Erkek	78	21,66	2,71			
Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	171	8,63	1,23	247	-0,81	0,50
	Erkek	78	8,76	1,26			

* $p < .05$

Tablo 21'e göre, öğretmenlerin cinsiyetine göre "Yönlendirme" [$t_{(247)}=0,19$; $p>.05$], "Davranış Yönetimi" [$t_{(247)}=-0,49$; $p>.05$], "Motivasyon" [$t_{(247)}=0,84$; $p>.05$], "Öğretim Becerisi" [$t_{(247)}=-0,94$; $p>.05$] ve "Ölçme ve Değerlendirme" [$t_{(247)}=-0,81$; $p>.05$] alt boyutlarında yetkinlik düzeyleri istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

"Öğretmenlerin yetkinliklerinin "yönlendirme", "davranış yönetimi", "motivasyon", "öğretim becerisi", "ölçme-değerlendirme" alt boyutlarında yaşlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?" alt problemine ilişkin Varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 22'de gösterilmektedir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yetkinlik Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Alt Ölçekler	Yaşlar	$\bar{X}$	SS	VK	SD	KT	KO	F	p
Yönlendirme	20-25	4,27	3,52	GA	3	41,69	13,89	1,18	0,31
	26-30	4,40	2,87	Gİ	245	2864,79	11,69		
	31-35	4,22	3,73	GN	248	2906,49			
	35 ve üstü	4,28	3,44						
Davranış Yönetimi	20-25	4,19	3,16	GA	3	13,13	4,37	0,50	0,67
	26-30	4,30	2,73	Gİ	245	2117,66	8,64		
	31-35	4,17	3,13	GN	248	2130,79			
	35 ve üstü	4,23	2,84						
Motivasyon	20-25	4,41	3,14	GA	3	42,73	14,24	1,21	0,30
	26-30	4,47	2,91	Gİ	245	2866,69	11,70		
	31-35	4,28	3,66	GN	248	2909,43			
	35 ve üstü	4,38	3,56						
Öğretim Becerisi	20-25	4,30	3,20	GA	3	29,274	9,758	1,23	0,29
	26-30	4,35	2,48	Gİ	245	1939,288	7,915		
	31-35	4,17	2,91	GN	248	1968,562			
	35 ve üstü	4,31	2,81						
Ölçme ve Değerlendirme	20-25	4,31	1,46	GA	3	11,410	3,803	2,51	,059
	26-30	4,43	1,08	Gİ	245	371,241	1,515		
	31-35	4,17	1,33	GN	248	382,651			
	35 ve üstü	4,40	1,16						

* $p<.05$

Tablo 22 incelendiğinde; “Yönlendirme” [$F_{(3-245)}=1,18$; $p>.05$], “Davranış Yönetimi” [$F_{(3-245)}=0,50$; $p>.05$], “Motivasyon” [$F_{(3-245)}=1,21$; $p>.05$], “Öğretim Becerisi” [$F_{(3-245)}=1,23$; $p>.05$] ve “Ölçme ve Değerlendirme” [$F_{(3-245)}=2,51$; $p>.05$] alt boyutlarına ilişkin yetkinlik düzeylerinde, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında sınıfındaki öğrenci sayılarına göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin Varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 23’te gösterilmektedir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre Yetkinlik Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Alt Ölçekler	Öğrenci Sayıları	$\bar{X}$	SS	VK	SD	KT	KO	F	p
Yönlendirme	20 ve altı	4,29	2,99	GA	2	8,42	4,21	0,03	0,70
	20-30 arası	4,26	3,89	Gİ	246	2898,06	11,78		
	30 ve üstü	4,33	3,09	GN	248	2906,49			
Davranış Yönetimi	20 ve altı	4,17	2,63	GA	2	27,93	13,96	1,63	0,19
	20-30 arası	4,18	3,28	Gİ	246	2102,85	8,54		
	30 ve üstü	4,32	2,62	GN	248	2130,79			
Motivasyon	20 ve altı	4,36	2,72	GA	2	1,79	0,89	0,07	0,92
	20-30 arası	4,37	3,95	Gİ	246	2907,63	11,82		
	30 ve üstü	4,39	3,18	GN	248	2909,43			
Öğretim Becerisi	20 ve altı	4,23	2,53	GA	2	14,80	7,40	0,93	0,39
	20-30 arası	4,25	3,14	Gİ	246	1953,75	7,94		
	30 ve üstü	4,34	2,56	GN	248	1968,56			
Ölçme ve Değerlendirme	20 ve altı	4,29	1,05	GA	2	1,80	0,90	0,58	0,55
	20-30 arası	4,31	1,43	Gİ	246	380,84	1,54		
	30 ve üstü	4,39	1,10	GN	248	382,65			

* $p<.05$

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayılarına göre yetkinlik düzeyleri “Yönlendirme” [$F_{(3-245)}=0,03$; $p>05$], “Davranış Yönetimi” [$F_{(3-245)}=1,63$; $p>05$], “Motivasyon” [$F_{(3-245)}=0,07$; $p>05$], “Öğretim Becerisi” [$F_{(3-245)}=0,93$; $p>05$] ve “Ölçme ve Değerlendirme” [$F_{(3-245)}=0,58$; $p>05$] alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi” “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında gönüllü katılım sağladıkları hizmet içi eğitim kurslarının olup olmasına göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 24’te gösterilmektedir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kurslarına Katılımına Göre Yetkinlik Düzeyleri ve t-testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Kurs	n	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Yönlendirme	Katılıyor	73	25,12	3,27	247	-1,92	0,18
	Katılmıyor	176	26,03	3,45			
Davranış Yönetimi	Katılıyor	73	20,00	2,67	247	-4,09	0,10
	Katılmıyor	176	21,61	2,90			
Motivasyon	Katılıyor	73	25,47	3,51	247	-2,37	0,30
	Katılmıyor	176	26,60	3,34			
Öğretim becerisi	Katılıyor	73	20,32	2,49	247	-4,04	0,10
	Katılmıyor	176	21,86	2,82			
Ölçme ve Değerlendirme	Katılıyor	73	8,38	1,22	247	-2,40	0,52
	Katılmıyor	176	8,79	1,23			

* $p<.05$

Tablo 24’e bakıldığında, öğretmenlerin gönüllü olarak hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumlarına göre yetkinliklerinin “Yönlendirme” [$t_{(247)}=-1,92$; $p>.05$], “Davranış Yönetimi” [$t_{(247)}=-4,09$; $p>.05$], “Motivasyon”

[$t_{(247)}=-2,37$; $p>.05$], “Öğretim Becerisi” [$t_{(247)}=-4,04$; $p>.05$] ve “Ölçme ve Değerlendirme” [$t_{(247)}=-2,40$; $p>.05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin Varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 25’te gösterilmektedir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Yetkinlik Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Alt Ölçekler	Öğrenim Durumları	$\bar{X}$	SS	VK	SD	KT	KO	F	p
Yönlendirme	Ön Lisans	4,42	1,96	GA	3	97,68	32,56	2,84	0,03*
	Lisans	4,26	3,30	Gİ	245	2808,8	11,46		
	Yüksek Lisans	4,52	3,32	GN	248	0			
	Doktora	3,90	7,76			2906,49			
Davranış Yönetimi	Ön Lisans	4,36	2,27	GA	3	76,90	25,63	3,05	0,02*
	Lisans	4,19	2,82	Gİ	245	2053,8	8,38		
	Yüksek Lisans	4,48	2,95	GN	248	8			
	Doktora	3,88	5,94			2130,79			
Motivasyon	Ön Lisans	4,65	1,51	GA	3	70,05	23,35	2,01	0,11
	Lisans	4,34	3,28	Gİ	245	2839,3	11,58		
	Yüksek Lisans	4,54	3,81	GN	248	7			
	Doktora	4,33	7,28			2909,43			
Öğretim Becerisi	Ön Lisans	4,47	1,96	GA	3	90,55	30,18	3,93	0,00*
	Lisans	4,22	2,76	Gİ	245	1878,0	7,66		
	Yüksek Lisans	4,58	2,53	GN	248	1			
	Doktora	4,28	5,31			1968,56			
Ölçme ve Değerlendirme	Ön Lisans	4,50	0,77	GA	3	11,40	3,80	2,51	,059
	Lisans	4,29	1,20	Gİ	245	371,24	1,51		
	Yüksek Lisans	4,60	1,27	GN	248	382,65			
	Doktora	4,20	2,50						

* $p<.05$

Tablo 25 incelendiğinde, öğretmenlerin yetkinlikleri “Yönlendirme” [$F_{(3-245)}=2,84$; $p<.05$], “Davranış Yönetimi” [$F_{(3-245)}=3,05$; $p<.05$], “Öğretim Becerisi” [$F_{(3-245)}=3,93$; $p<.05$] alt boyutlarında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. “Motivasyon” [$F_{(3-245)}=2,01$; $p>.05$] ve “Ölçme ve Değerlendirme” [$F_{(3-245)}=2,51$; $p>.05$] alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Temel eğitim öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre, “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi” ve “Öğretim Becerisi” alt boyutlarına ilişkin farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD önemlilik çözümlemesi sonuçları Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26. *Temel Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre, “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi” ve “Öğretim Becerisi” Alt Boyutlarına İlişkin Farkın Kaynağını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi*

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	Öğrenim Durumu (Farklı)	Ortalama Fark
Yönlendirme	Lisans	Yüksek Lisans	-1,55
	Yüksek Lisans	Doktora	3,73
Davranış Yönetimi	Lisans	Yüksek Lisans	-1,47
	Doktora	Yüksek Lisans	-3,03
Öğretim Becerisi	Lisans	Yüksek Lisans	-1,75

Tablo 26’ya göre, “Yönlendirme” alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{x}=4,52$), lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{x}=4,26$) yetkinlik düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca, “Yönlendirme” alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin ($\bar{x}=4,52$), doktora mezunu öğretmenlere göre ($\bar{x}=3,90$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

“Davranış Yönetimi” alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{x}=4,48$), lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{x}=4,19$) yetkinlik düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca, “Davranış Yönetimi” alt boyutunda yüksek lisans mezunu

öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin ($\bar{x}=4,48$), doktora mezunu öğretmenlere göre ($\bar{x}=3,88$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

“Öğretim Becerisi” alt boyutunda ise, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{x}=4,58$), lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{x}=4,22$) yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

4.16. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında kıdemlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine ilişkin Varyans çözümlemesi sonuçları Tablo 27’de gösterilmektedir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Yetkinlik Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Alt Ölçekler	Kıdemler	$\bar{x}$	SS	VK	SD	KT	KO	F	p
Yönlendirme	5 yıl ve altı	4,33	3,80	GA	5	8,30	1,662	0,13	0,98
	6-10 yıl	4,25	2,90	Gİ	243	2898,18	11,927		
	11-15 yıl	4,27	3,41	GN	248	2906,49			
	16-20 yıl	4,30	3,12						
	21-25 yıl	4,32	4,42						
	26 yıl ve üstü	4,33	2,16						
Davranış Yönetimi	5 yıl ve altı	4,21	3,34	GA	5	14,05	2,810	0,32	0,89
	6-10 yıl	4,20	2,20	Gİ	243	2116,74	8,711		
	11-15 yıl	4,19	3,06	GN	248	2130,79			
	16-20 yıl	4,25	2,71						
	21-25 yıl	4,34	3,74						
	26 yıl ve üstü	4,10	1,29						
Motivasyon	5 yıl ve altı	4,41	3,89	GA	5	18,38	3,676	0,30	0,90
	6-10 yıl	4,31	2,81	Gİ	243	2891,04	11,897		
	11-15 yıl	4,34	3,40	GN	248	2909,43			
	16-20 yıl	4,42	3,35						
	21-25 yıl	4,41	4,05						
	26 yıl ve üstü	4,45	2,21						
Öğretim Becerisi	5 yıl ve altı	4,34	3,09	GA	5	31,08	6,217	0,78	0,56
	6-10 yıl	4,17	2,25	Gİ	243	1937,48	7,973		
	11-15 yıl	4,26	2,99	GN	248	1968,56			
	16-20 yıl	4,31	2,57						

	21-25 yıl	4,35	3,49						
	26 yıl ve üstü	4,45	1,70						
Ölçme ve Değerlendirme	5 yıl ve altı	4,38	1,27	GA	5	8,32	1,665	1,08	0,37
	6-10 yıl	4,30	1,15	Gİ	243	374,32	1,540		
	11-15 yıl	4,19	1,21	GN	248	382,651			
	16-20 yıl	4,46	1,17						
	21-25 yıl	4,33	1,51						
	26 yıl ve üstü	4,50	0,81						

* $p < .05$

Tablo 27 incelendiğinde, öğretmenlerin yetkinlikleri mesleki kıdemlerine göre “Yönlendirme” [$F_{(3-245)}=0,13$; $p>.05$], “Davranış Yönetimi” [$F_{(3-245)}=0,32$; $p>.05$], “Motivasyon” [$F_{(3-245)}=0,30$; $p>.05$], “Öğretim Becerisi” [$F_{(3-245)}=0,78$; $p>.05$] ve “Ölçme ve Değerlendirme” [$F_{(3-245)}=1,08$; $p>.05$] alt boyutlarında önemli bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.17. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Temel eğitim öğretmenlerinin algılarına göre davranışsal ve öğretimsel yönetim uygulamaları ile yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine ilişkin korelasyon analizi Tablo 28’de gösterilmektedir.

Tablo 28. Öğretmenlerin Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Algıları ile Yetkinlikleri Arasındaki İlişkilerin Korelasyon Analizi

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Yönlendirme	1						
(2) Davranış Yönetimi	,886**	1					
(3) Motivasyon	,892**	,791**	1				
(4) Öğretim Becerisi	,866**	,851**	,866**	1			
(5) Ölçme-Değerlendirme	,835**	,741**	,784**	,784**	1		
(6) Davranışsal Yönetim	,371**	,413**	,367**	,373**	,361**	1	
(7) Öğretimsel Yönetim	-,212**	-,099	-,224**	-,167**	-,085	,236**	1

** $p < 0.01$

Tablo 28 incelendiğinde, “Davranışsal Yönetim” alt boyutu ile “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi”, “Motivasyon”, “Öğretim Becerisi” ve “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu

görülmektedir (sırasıyla $r=0.371$, $p<.01$; $r=0.413$, $p<.01$; $r=0.367$, $p<.01$; $r=0.373$, $p<.01$; $r=0.361$, $p<.01$). Korelasyon katsayısının, 0.70–1.00 arasında olması, yüksek; 0.70–0.30 arasında olması orta; 0.30–0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2016, s.32).

“Öğretimsel Yönetim” alt boyutu ile “Yönlendirme”, “Motivasyon” ve “Öğretim Becerileri” alt boyutları arasında ise düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (sırasıyla $r=-0.212$, $p<.01$; $r=-0.224$, $p<.01$; $r=-0.167$, $p<.01$). “Öğretimsel Yönetim” alt boyutu ile “Davranış Yönetimi”, “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur (sırasıyla $r=-0.099$, $p>.01$; $r=-0.085$, $p>.01$).

4.18. On Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Temel eğitim öğretmenlerinin algılarına göre davranışsal ve öğretimsel yönetim uygulamaları, yetkinlik alt boyutlarının bulunma düzeylerinin anlamlı yordayıcıları mıdır?” alt problemine ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmış olup sonuçları Tablo 29 ve Tablo 30’da gösterilmektedir.

Tablo 29. *Regresyon Analizi Öğretmen Yetkinlik Ölçeği Alt Faktörleri ve Davranışsal-Öğretimsel Yönetim Ölçeği 1. Faktörü Davranışsal Yönetim Analiz Sonucu*

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	24,16	3,65	-	6,61	0,00	-	-
Yönlendirme	-0,52	0,41	-0,23	-1,26	,20	,37	-,08
Motivasyon	0,35	0,32	0,15	1,09	0,27	,36	,06
Öğretim Becerisi	-0,06	0,39	-0,02	-0,17	0,86	,37	-,01
Ölçme-Değerlendirme	0,96	0,68	0,15	1,40	0,16	,36	,08
Davranışsal Yönetim	1,06	0,36	0,40	2,94	0,00	,41	,17
$R=0,42^a$	$R^2=0,18$						
$F=10,94$	$P=0,00^a$						

** $p<.001$

Tablo 29'a göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öğretmen yetkinlik ölçeği alt faktörleri ve davranışsal-öğretimsel yönetim ölçeği 1. Faktörü davranışsal yönetim arasında tüm alt faktörler boyutunda (yönlendirme $r=,37$; motivasyon $r=,36$; öğretim becerisi $r=,37$; ölçme-değerlendirme $r=,36$; davranış yönetimi $r=,41$) düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tüm alt faktörler düşünüldüğünde, öğretmen yetkinlik ölçeği alt faktörleri ve davranışsal-öğretimsel yönetim ölçeği 1. Faktörü davranışsal yönetim puanları ile düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, $R=0,42^a$ $R^2=0,18$, $p<,001$. Bu değer davranışsal yönetimdeki toplam varyansın yaklaşık % 20'sini açıkladığı ($R^2=0,18$) söylenebilir.

Tablo 30. Regresyon Analizi Öğretmen Yetkinlik Ölçeği Alt Faktörleri ve Davranışsal-Öğretimsel Yönetim Ölçeği 2. Faktörü “Öğretimsel Yönetim” Analiz Sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	43,320	2,10	-	20,54	0,00	-	-
Yönlendirme	-0,81	0,24	-0,06	-3,39	0,00	-,21	-,21
Motivasyon	-0,24	0,18	-0,19	-1,32	0,18	-,22	-,08
Öğretim Becerisi	-0,15	0,22	-0,09	-0,66	0,50	-,16	-,04
Ölçme-Değerlendirme	1,21	0,39	0,34	3,08	0,00	-,08	,19
Öğretimsel Yönetim	0,67	0,21	0,45	3,20	0,00	-,09	,20
$R=0,35^a$	$R^2=0,12$						
$F= 6,78$	$P=0,00^a$						

****** $p<,001$

Tablo 30'a göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öğretmen yetkinlik ölçeği alt faktörleri ve davranışsal-öğretimsel yönetim ölçeği 2. faktörü öğretimsel yönetim arasında tüm alt faktörler boyutunda (yönlendirme $r=-,21$; motivasyon $r=-,22$; öğretim becerisi $r=-,16$; ölçme-değerlendirme $r=-,08$; davranış yönetimi $r=-,09$) negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tüm alt faktörler

düşünüldüğünde, öğretmen yetkinlik ölçeği alt faktörleri ve öğretimsel yönetim ölçeği 2. Faktörü öğretimsel yönetim puanları ile düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir, $R=0,35^a$ $R^2=0,12$, $p<,001$. Bu değerin öğretimsel yönetimdeki toplam varyansın yaklaşık %15'ini açıkladığı ($R^2=0,12$) söylenebilir.



V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde “Temel Eğitim Öğretmenlerinin Davranışsal-Öğretimsel Sınıf Yönetim Algıları ile Yetkinlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre tartışılmaktadır. Ayrıca uygulayıcılara, kanun koyuculara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Alt problem 1. Öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin algıları “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” boyutlarına göre ne düzeydedir?

Araştırmada okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin davranışsal ve öğretimsel sınıf yönetim algılarının belirlenmesi amacıyla “Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Ölçeği” kullanılmış ve katılımcıların verdikleri yanıtların “Davranışsal Yönetim” boyutunda “Biraz Katılıyorum”, “Öğretimsel Yönetim” boyutunda ise “Biraz Katılmıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Temel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetim algılarına göre verdikleri cevapların “Davranışsal Yönetim” boyutunda ortalamasının ($\bar{x}=4,12$), “Öğretimsel Yönetim” boyutunda ortalamasının ise ($\bar{x}=3,10$) olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin davranışsal yönetim boyutunda daha yüksek ortalama sahip olmaları sınıflarında daha çok müdahaleci yaklaşımı benimsedikleri şeklinde yorumlandığında, öğretmenlerin sınıf yönetimlerinde benimsedikleri yaklaşımlar açısından davranışsal yönetimlerinde daha çok müdahaleci yaklaşım benimsedikleri

söylenbilir. Öğretmenlerin disiplin anlayışı, istenmeyen davranışlara karşı önceden planlanmış çabaları, öğrencilerin sınıf kurallarını takip etmeleri açısından iyi şekilde motive edilmesi gibi yönleriyle davranışsal yönetim, sınıf yönetiminin daha çok öğrenci davranışını yönetme ve izlemeye yönelik boyutunu içermektedir (Martin ve Sass, 2010).

Kuralların öğretmen tarafından belirlenmesi, öğrenci davranışlarına sıklıkla müdahale edilmesi ve ödül-ceza yöntemlerinin sıkça kullanılması, ders akışının da öğretmen tarafından sıkı bir biçimde düzenlenmesi gibi yöntemler, davranışsal yönetimde kullanılan müdahaleci yöntemlere örnektir. Ancak, öğretmenler davranışları yönetirken izledikleri yaklaşımlarda daha esnek ve öğrenciye değer veren, duygusal ihtiyaçlarını da gözeten bir şekilde davranmalıdır. Nitekim Evertson ve Weistein'e (2006) göre, "öğretmenin düzeni nasıl elde ettiği, düzeni elde edip etmediği kadar önemlidir" (Akt, Martin ve Sass, 2010, s.1126).

Öğretimsel yönetim, öğretmenlerin öğretimsel amaçları ve yöntemlerini açıklamaktadır. Katılımcı öğretim yaklaşımı, etkileşimli öğrenci uygulaması, öğretmenin yararlandığı anlatım ile günlük rutinlerin yapılandırılması ve oturma düzeninin izlenmesi, çağdaş ölçme-değerlendirme yöntemlerin kullanılması gibi yönleri de kapsamaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin derse aktif katılımı için onları ne ölçüde desteklediğini, ayrıca derslerini planlarken öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları ve ön bilgilerinin ne derece göz önüne alındığını içermektedir. Öğretimsel yönetim boyutuna verilen cevaplarda öğretmenlerin, etkileşimli yaklaşımı tam olarak benimsemeseler de davranışsal yönetimlerine göre, öğretimsel yönetimlerinde daha çok öğrenci odaklı ve katılımcı öğretim yaklaşımını içeren uygulamalarda bulundukları söylenebilmektedir.

Kurt Dede Fidan ve Duman'ın (2014), sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği özelliklere sahip olma düzeylerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin hem davranışsal hem de öğretimsel yönetimine ilişkin uygulamalarında tam olarak etkileşimli yaklaşımı benimseyemedikleri üzerinde, bu sonucun da etkisinin olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın bu sonuçları üzerinde, öğretmenlerin uyguladıkları programların içeriğinin, yapılandırmacı yaklaşımı daha çok öğretimsel yönetim boyutunda desteklemesinin etkisinin olabileceği de düşünülebilir. Programların içeriğinde davranış yönetimine yönelik yapılandırmacı uygulamalarla ilgili yeterli yöntem ve yaklaşımların bulunmadığı göz önüne alındığında, öğretmenlerin etkileşimci bir yaklaşımı tam olarak benimseyemediği söylenebilir. Fakat öğretmenlerin öğretimsel yönetiminde daha çok öğrenci odaklı hareket etmelerinin yenilenen okul öncesi ve ilkokul programının etkisi ile ilgili olduğu düşünülebilir.

Nitekim ilköğretim programları yenilenirken, “öğrenmeyi öğretmek”, “öğrenme-öğretme yöntemlerinde çeşitlilik”, “öğrencinin çevre ile etkileşimi” gibi ilkeler göz önüne alınmıştır (MEB, 2005). Bu ilkelerin daha çok öğretimsel uygulamaları vurguladığı söylenebilir. Bu anlamda öğretmenlerin davranış yönetimlerine yönelik sahip olmaları gereken beceriler, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kapsamında düşünülmüş olabilir. Böylece programlarda öğretmenlerin öğrencilerine yönelik davranışları, öğrencileri ile etkileşiminin niteliği, motivasyon, kural oluşturma gibi sınıf yönetiminin davranışsal yönetimini de içeren konularına yeterince yer verilmemiş olabilir. Bu anlamda öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sunulduğu taslak metin incelendiğinde ise, öğretmenlerin sahip olması gereken altı ana yeterlik içerisinde “öğrenciyi tanıma” ana yeterliği bulunmaktadır (OYEGM, 2017). Ancak bu ana yeterliğin alt yeterliklerinin içeriğine bakıldığında, sınıf yönetimi açısından davranışsal yönetimi yeterli seviyede karşılamadığı söylenebilir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde, Johnson’ın (2016) North Carolina eğitim sistemine sahip ilkokullarda yaptığı doktora tezi araştırmasına göre, öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinde daha çok etkileşimci, davranışsal yönetimlerinde ise müdahaleci yaklaşımda bulunduğu saptanmıştır. Bu tez araştırmasının bulgularının, Johnson’ın (2016) araştırmasının bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Güvenç’in (2012) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ile denetim odakları arasında ilişkiyi incelediği araştırmasında ise; sınıf öğretmenlerinin ders

yönetim boyutunda daha müdahaleci, insan yönetim boyutunda daha az müdahaleci yaklaşımda bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ladner (2009); öğretmen eğitimi, öğretmenlerin tutum ve inançları, müdahaleci yaklaşıma karşı tepkileri, müfredat temelli ölçme yöntemleri, davranışsal müdahaleler ve okul çapında olumlu davranışı destekleme modelini sınıf yönetimi bağlamında doktora tezinde incelemiştir. Toplamda 216 okul öncesi, 1. 2. ve 3. sınıf öğretmenleri ile Missisipi'nin güneydoğu eyaletindeki üç devlet okulunda gerçekleştirdiği araştırmanın sonucuna göre; az sayıda öğretmen sınıf yönetiminde etkileşimci yaklaşımı benimsemektedir. Ayrıca birçok öğretmen sınıf kuralları oluşturma sınıf yönetiminin en önemli unsuru olduğunu düşünmektedir.

Savran ve Çakıroğlu'nun (2003) 646 fen bilgisi öğretmen adayları ile yaptığı araştırmasında; bütün katılımcıların öğretimsel yönetimlerinde daha müdahaleci, davranışsal yönetimlerinde ise müdahaleci olmayan yaklaşımı benimsedikleri saptanmıştır.

Alt Problem 2. Öğretmenlerin sınıf yönetiminin “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” alt boyutlarına ilişkin algılarında branşlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin algılarına göre davranışsal yönetim ve öğretimsel yönetim uygulamalarının branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu sonucun, Santiago'nun (2012) doktora tezi araştırmasının bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Santiago'nun (2012) araştırma bulgularına göre, ortaokul ve lise öğretmenlerinin davranışsal ve öğretimsel yönetimleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Alt Problem 3. Öğretmenlerin sınıf yönetiminin “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” alt boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin cinsiyeti bakımından davranışsal ve öğretimsel yönetimleri incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyeti davranışsal yönetimleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak öğretmenlerin cinsiyeti “öğretimsel yönetim” boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, erkek öğretmenlerin “Öğretimsel Yönetim” uygulamalarında kadın öğretmenlere göre daha çok müdahaleci yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir. “Öğretimsel Yönetim” boyutuna yönelik uygulamalarda, kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin algılarının farklı olduğu ifade edilebilir. Kadın öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinde daha az öğretmen kontrollü, daha çok öğrenci odaklı bir yaklaşımı benimsemelerinde, kadın öğretmenlerin diğer insanları anlama becerilerinin yani sosyal zekâlarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olabilmesinin de etkili olabileceği çıkarımı yapılabilir. Nitekim Akgül’ün (2011) ilköğretimde çalışan öğretmenlerin duygusal zekâları ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tez araştırmasında, kadın öğretmenlerin kişiler arası becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Edizler’in (2010) karizmatik liderlikte duygusal zekâ ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi alan yazın taraması ile incelediği çalışmasında da, bu alanda yapılan araştırmalara göre kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde sosyal ve duygusal beceriye sahip oldukları saptanmıştır.

Martin ve Yin ’in (1997) ABD’nin güneybatısında 282 ilkokul ve ortaokul öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarını incelediği araştırmasında, sınıf yönetimini öğretimsel yönetim, insan yönetimi ve davranışsal yönetim olarak üç boyutta ele alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha müdahaleci öğretimsel yönetimi benimsemektedir. Martin, Yin ve Baldwin ’in (1997), ABD’nin güneybatısında 154 lise öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmada ise sınıf yönetim tarzlarına ilişkin inançlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin öğretimsel yönetim algılarının cinsiyete göre anlamlı olduğu araştırma bulgusu, Martin, Yin ve Mayall'ın (2006) sınıf yönetimi eğitimi, öğretmen kıdemi ve cinsiyet değişkenlerinin, öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını etkileyip etkilemediğini inceledikleri araştırmanın bulgularında da görülmektedir. Fakat Martin, Yin ve Mayall (2006), sınıf yönetimini insan yönetimi boyutu ve öğretimsel yönetim boyutu olarak ele almışlardır. Buna göre, cinsiyet değişkeni “insan boyutu” için anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. “Öğretimsel yönetim” boyutu için anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretimsel yönetimlerinde daha müdahaleci yaklaşım benimsedikleri bulunmuştur.

Santiago (2012) doktora tezi araştırmasında, batı Georgia bölgesinde görev yapan ortaokul ve lise öğretmenlerinin davranışsal-öğretimsel yönetim uygulamaları ile demografik değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Buna göre, öğretmenlerin davranışsal yönetimleri cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğretimsel yönetimlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler öğretimsel yönetimlerinde kadın öğretmenlere göre daha çok öğretmen kontrollü yaklaşımı benimsemektedirler.

Evans, Harkins ve Young 'un (2008) lise ve ortaokul öğretmenleri ile yaptığı araştırmada da erkek öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinde daha çok öğretmen kontrollü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Utar (2013), sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tez araştırmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha insancıl kontrol ideolojisi benimsediğini bulmuştur. Araştırmanın, Utar 'ın (2013) araştırması ile kadın öğretmenlerin sınıflarında daha çok öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımı benimsedikleri yönünde sonuçları bakımından benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Savran ve Çakıroğlu'nun (2003) 646 fen bilgisi öğretmen adayları ile yaptığı araştırmasında ise sınıf yönetim inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Alt Problem 4. Öğretmenlerin sınıf yönetiminin “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” alt boyutlarına ilişkin algılarında yaşlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin “Davranışsal Yönetim” ve “Öğretimsel Yönetim” düzeyi yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermemesine rağmen, öğretmenlerin yaşları arttıkça mesleki deneyimlerinin de artacağı düşünüldüğünde, yaşı daha büyük öğretmenlerin daha çok sınıf yönetimi deneyimine sahip olacağı söylenebilir. Erol’un (2006) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimleri konusunda aldığı görüşler sonucunda, 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre sınıf yönetimine yönelik istenilen davranışları gerçekleştirmede ve istenmeyen öğrenci davranışlarına çözüm bulmaya yönelik uyguladıkları yöntemlerde daha titiz bir tutum sergilediklerini saptamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin yaşları ve mesleki süreleri arttıkça tükenmişliklerinin artacağı yönünde araştırmalar da mevcuttur. Öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin öğrencilerine olan yaklaşımlarını da etkileyeceği düşünülebilir (Karakelle ve Canpolat, 2008).

Alt Problem 5. Öğretmenlerin sınıf yönetiminin “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” alt boyutlarına ilişkin algılarında sınıfındaki öğrenci sayılarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Temel eğitim öğretmenlerinin “Davranışsal Yönetim” uygulamalarına ilişkin olarak; sınıfında 20 - 30 arasında ve 30-üzerinde öğrencisi bulunan öğretmenlerin, 20 ve altında öğrencisi bulunan öğretmenlere göre daha çok öğretmen kontrollü, müdahaleci yaklaşımı benimseyebildikleri söylenebilmektedir.

Temel eğitim öğretmenlerinin “Öğretimsel Yönetim” uygulamalarında, sınıfında 20-30 ve 30- üzerinde öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıfında 20 ve altında öğrencisi bulunan öğretmenlere göre daha müdahaleci bir yaklaşım benimsedikleri söylenebilir.

Sınıftaki öğrenci sayısının artması, öğretmenlerin davranışsal ve öğretimsel yönetim konusunda sıkıntı yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin uygulamalarında daha çok öğretmen kontrollü bir yaklaşım izlemeleri üzerinde; yapılandırmacı öğretimsel uygulamalar açısından sınıfın fiziksel yapısının uygun olmaması, sınıfta bulunan eğitim materyallerinin eksikliği gibi nedenler ile de sıkıntı yaşayabilecekleri düşünülebilir. Çünkü programlardaki öğretimsel uygulamaların günümüzde teknolojinin kullanılmasını ve öğrencilerin çeşitli duyularına hitap eden ders materyallerinin kullanılmasını, öğretmen- öğrenci etkileşiminin daha rahat sağlandığı bir oturma düzeninin oluşturulmasını ihtiyaç haline getirdiği söylenebilir.

Alt Problem 6. Öğretmenlerin sınıf yönetiminin “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” boyutlarına ilişkin algılarında bu alanda gönüllü katılım sağladıkları hizmet içi eğitim kurslarının olup olmamasına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin gönüllü olarak hizmet içi eğitim kurslarına katılımda bulunmalarına göre “Davranışsal Yönetim” düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Fakat “Öğretimsel Yönetim” düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre; hizmet içi eğitime gönüllü katılımda bulunan öğretmenlerin, hizmet içi kurslara gönüllü katılımda bulunmayan öğretmenlere göre öğretimsel yönetimlerine ilişkin uygulamalarında daha düşük öğretmen kontrollü ve daha yüksek öğrenci odaklı bir yaklaşım izledikleri söylenebilir.

Böylece hizmet içi kurslara gönüllü katılımın, öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinde daha çok etkileşimci bir yaklaşım izlemelerine yönelik olumlu yönde katkı sağladığı düşünülebilir. Bu bulgu neticesinde, yeni yaklaşımları öğrenmeye istekli ve bu anlamda çaba gösteren öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinde daha çağdaş yaklaşımları benimseyebileceği şeklinde düşünülebilir.

Alt Problem 7. Öğretmenlerin sınıf yönetiminin “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” boyutlarına ilişkin algılarında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre “Davranışsal Yönetim” düzeyinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Ancak “Öğretimsel Yönetim” düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ön lisans mezunu öğretmenlerin “Davranışsal Yönetim” alt boyutuna ilişkin uygulamalarında lisans mezunu öğretmenlere göre daha çok öğretmen kontrollü ve daha düşük öğrenci kontrollü bir yaklaşım izledikleri söylenebilir. Doktora mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere göre “Davranışsal Yönetim” boyutuna ilişkin uygulamalarında daha çok etkileşimci bir yaklaşımı izledikleri ifade edilebilir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise, lisans mezunu öğretmenlere göre “Davranışsal Yönetim” boyutunda daha müdahaleci yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça, öğrencilerin davranışlarını izleme ve yönlendirmeye yönelik daha çok bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Bu anlamda öğrencilerin davranışlarına rehber olma konusunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha bilinçli olduğu çıkarımı yapılabilir. Deniz ve Öztürk’ün (2008) araştırma sonucuna göre, yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin kişisel beceri puanlarının ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin öğrenim durumlarının becerilerine ve yetkinliklerine yönelik olumlu katkı sağladığı düşünülebilir.

Santiago’nun (2012) araştırmasında ise yüksek eğitim derecesinin lise ve ortaokul öğretmenlerinin öğretimsel yönetimleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Yurt dışındaki eğitimin ülkemizden daha farklı olması, öğretmenlerin sınıf yönetimleri bakımından benimsedikleri yaklaşımlar açısından farklılıklar göstermesine neden olabileceği söylenebilir.

Alt Problem 8. Öğretmenlerin sınıf yönetiminin “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” boyutlarına ilişkin algılarında kıdemlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre “Davranışsal Yönetim” ve “Öğretimsel Yönetim” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Araştırmanın bulgusu, Santiago’nun (2012) araştırmasındaki ortaokul ve lise öğretmenlerinin davranışsal ve öğretimsel yönetimlerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği yönünde bulgusu ile paralellik gösterdiği görülmüştür.

Alan yazın tarandığında ise; Martin, Yin ve Mayall (2006), 6 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinde daha kontrolcü olduğunu, davranışsal yönetimlerinde ise daha az kontrolcü yaklaşımı benimsediklerini bulmuştur.

Şahin ve Altunay (2011), ilkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarını incelediği çalışmada, kıdemleri bakımından mesleğinin ilk beş yılında olan öğretmenlerin, altıncı yılı ve sonrasında olan öğretmenlere göre cezalandırma davranışı boyutundaki davranışları daha çok gösterdiği bulunmuştur. Bu araştırmanın bulgusu neticesinde, mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin davranışsal yönetimlerinde daha çok öğretmen kontrollü bir yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir.

Utar (2013) mesleğe yeni başlamış sınıf öğretmenlerinin, daha kıdemli öğretmenlere göre daha çok insancıl bir kontrol ideolojisi benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Buna göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı başa çıkmadaki tepkileri daha çok öğrenci odaklı ve hoşgörülüdür.

Alt Problem 9. Öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi” ve “ölçme değerlendirme” boyutlarına göre ne düzeydedir?

Öğretmenlerin yetkinlik algıları alt boyutlarına göre “Yönlendirme” ($\bar{x}=4,29$), “Davranış Yönetimi” ($\bar{x}=4,22$), “Motivasyon” ($\bar{x}=4,37$), “Öğretim Becerisi” ($\bar{x}=4,28$) ve “Ölçme ve Değerlendirme” ($\bar{x}=4,33$) boyutlarına ilişkin verdikleri cevaplar “Tamamen” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenlerin yetkinlik algıları alt boyutlar açısından karşılaştırıldığında, öğretmenlerin yetkinlikleri “Motivasyon” ($\bar{x}=4,37$) alt boyutunda en yüksek değerdedir. “Davranış Yönetimi” alt boyutunda ($\bar{x}=4,22$) ise en düşük değerdedir.

Öğretmenlerin ölçek boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip olmalarının kendilerini daha yüksek düzeyde yetkin olarak gördüğü şeklinde yorumlandığında; temel eğitim öğretmenlerin kendilerini en yüksek yetkinliğe sahip olarak gördüğü alan “Motivasyon”dur. Motivasyon; öğrencilerin derse katılımını sağlama, başaracaklarına olan inançlarını arttırma, öğrenmeye değer vermelerini sağlama, yaratıcılıklarını güçlendirebilme, ders akışından hoşnut olmaları üzerinde öğretmenlerin olumlu bir rol oynaması gibi yönleriyle önem gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin kendilerini en düşük seviyede yetkin olarak gördüğü alan ise, “Davranış Yönetimi” dir. Davranış yönetimi, sınıf içi kurallar ve rutinleri oluşturma, istenmeyen durumlarla öğretmenin baş edebilme gücü, öğrencilerin davranışlarına verdiği dönütleri kapsamaktadır. Buna göre, temel eğitim öğretmenlerinin kendilerini en az yetkin olarak gördüğü alanın öğrenci davranışlarının yönetilmesi olduğu söylenebilir.

Bu anlamda öğretmenlerin davranışsal yönetimlerine yönelik davranışları üzerinde, sınıflarında deneme-yanılma yoluyla tecrübe oluşturmalarının, bu alanda yapılmış çalışmalardan daha az yararlanmaları ile yeterli sınıf yönetimi bilgisine sahip olmamalarının etki edebileceği söylenebilir. Nitekim Berliner (1992), öğretmenlerin deneyimlerinin değerli olduğunu, fakat deneyimin tek başına daha etkili öğretmen olmayı garanti etmediğini ifade etmektedir (Akt, Jones, 2015, s.12).

Alt Problem 10. Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında branşlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin branşlarına göre yetkinlik düzeyleri “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi”, “Motivasyon”, “Öğretim Becerisi” ve “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir.

“Yönlendirme” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyi ($\bar{x}=4,38$), okul öncesi öğretmenlerinin yetkinlik düzeyine ($\bar{x}=4,76$) göre daha yüksektir. “Davranış Yönetimi” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyi ($\bar{x}=3,60$), okul öncesi öğretmenlerinin yetkinlik düzeyine ($\bar{x}=3,31$) göre daha yüksektir. “Motivasyon” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyi ($\bar{x}=4,46$), okul öncesi öğretmenlerinin yetkinlik düzeyine ($\bar{x}=4,13$) göre daha yüksektir. “Öğretim Becerisi” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyi ($\bar{x}=3,65$), okul öncesi öğretmenlerinin yetkinlik düzeyine ($\bar{x}=3,35$) göre daha yüksektir. “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyi ($\bar{x}=1,48$) ile okul öncesi öğretmenlerinin yetkinlik düzeyinin ($\bar{x}=1,35$) her ikisinin de çok düşük olduğu söylenebilir.

Buna göre; “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi”, “Motivasyon”, “Öğretim Becerisi” ve “Ölçme ve Değerlendirme” tüm alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik algılarının okul öncesi öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu sonucu üzerinde, okul öncesi öğretmenlerinin teneffüs arasına sahip olmadan çalışmaları, okul öncesi öğrencilerinin yaşlarının daha küçük olması sebebiyle okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin öz bakımları ile sürekli ilgilenmeleri gibi nedenler mesleklerinde daha çok stres ve tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Bu nedenle yetkinlik algıları, sınıf öğretmenlerine göre daha düşük olabilir. Nitekim Yılmaz Toplu ’nun (2012) okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyini incelediği yüksek lisans tez araştırmasında, azalan kişisel başarı

duygusuna göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla daha çok tükenmişlik yaşamalarının bu çıkarımı desteklediği söylenebilir.

Demir'in (2015), okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetim stratejilerinin çocuk ve öğretmen üzerindeki etkilerini araştırdığı yüksek lisans araştırmasına göre, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetimi stratejileri ile çocuklarla kurdukları etkileşimleri algılama biçimleri birbiriyle ilişkili olduğunu saptamıştır. Araştırmanın sonucu, sınıf yönetiminin etkili şekilde sürdürülmesinin, öğretmenin öz-yeterlik algısı, çocuk ile kurulan ilişkinin niteliği ve öğretmenlerin çocukların gereksinimlerine cevap verebilmesi ile bağlantılı olduğunu göstermiştir. Bu anlamda öğretmenlerin yetkinliklerini geliştirmenin önemli olduğu ifade edilebilir.

Eker 'in (2014) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerini incelediği araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler öğrencilerin aktif katılımını sağlamada kendilerini orta seviyede yeterli olarak görmüşlerdir. Öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanmalarında ve sınıf yönetimlerinde öz-yeterlik algıları bakımından yeterli düzeyde olmalarının, bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Korkut'un (2009) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tez araştırmasında ise, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının “oldukça yüksek” düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

İpek (2015) yüksek lisans tez araştırmasında temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlikleri inançları ile mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları, öğrenme ortamını düzenleme, sınıf yönetimi, aile katılımı, planlama, öğrenme-öğretme süreci, iletişim becerileri alt boyutlarında “çok katılıyorum” ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Alt Problem 11. Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin cinsiyetine göre “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi”, “Motivasyon”, “Öğretim Becerisi” ve “Ölçme ve Değerlendirme” yetkinlik düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Gençtürk ve Memiş (2010) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile iş doyumunu demografik faktörlere göre incelediği araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Araştırmanın bulgularının, bu araştırmanın bulguları açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Korkut’un (2009) yüksek lisans tez araştırmasında ise, erkek sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Akça, Demir ve Yılmaz (2015) öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ile akademik kontrol odaklarını karşılaştırdıkları çalışmada da öğretmen adaylarının cinsiyetleri öz-yeterlik, öğretmen öz-yeterliği ve akademik kontrol odakları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Aksu’nun (2009) yüksek lisans tezinde ilköğretim birinci kademesindeki öğretmenlerin yeterlik algılarını sınıf yönetim becerilerine ve bazı değişkenlere göre incelediği çalışmada, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İpek’in (2015) yüksek lisans tezinde de temel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik inançları kadın öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır.

Alt Problem 12. Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında yaşlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi”, “Motivasyon”, “Öğretim Becerisi” ve “Ölçme ve Değerlendirme” boyutlarına ilişkin yetkinlik düzeylerinde yaşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Aksu’nun (2009) ilköğretim birinci kademesindeki öğretmenlerin yeterlik algılarını incelediği araştırmada ise, yaşı 39-46 arasında olan öğretmenlerin, yaşı 38 den küçük öğretmenlere göre yeterlik algılarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Alt Problem 13. Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında sınıftaki öğrenci sayılarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayılarına göre yetkinlik düzeyleri “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi”, “Motivasyon”, “Öğretim Becerisi” ve “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Topdemir’in (2013) yüksek lisans tez araştırmasında ise, matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz yeterlik inançları üzerinde sınıflarındaki öğrenci sayısının az olmasının olumlu etki sağladığı tespit edilmiştir.

Alt Problem 14. Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi” “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında gönüllü katılım sağladıkları hizmet içi eğitim kurslarının olup olmasına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin gönüllü olarak hizmet içi eğitim kurslarına katılım durumlarına göre yetkinliklerinin “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi”, “Motivasyon”, “Öğretim Becerisi” ve “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Hizmet içi eğitime gönüllü katılımın temel eğitim öğretmenlerinin yetkinlikleri açısından anlamlı bir fark oluşturmamasına rağmen, yapılan araştırmalarda hizmet içi eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir. Bu anlamda Yeşilay Daşiran (2013) yüksek lisans tez araştırmasında, okul öncesi eğitime yönelik hazırladığı sekiz haftalık eğitimi, 34 okul öncesi öğretmene uygulamıştır. Uygulamanın sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde önemli ölçüde gelişmenin olduğu saptanmıştır.

Alt Problem 15. Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin yetkinlikleri “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi”, “Öğretim Becerisi” alt boyutlarında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. “Motivasyon” ve “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

“Yönlendirme” alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{x}=4,52$), lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{x}=4,26$) yetkinlik düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca, “Yönlendirme” alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin ($\bar{x}=4,52$), doktora mezunu öğretmenlere göre ($\bar{x}=3,90$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

“Davranış Yönetimi” alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{x}=4,48$), lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{x}=4,19$) yetkinlik düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca, “Davranış Yönetimi” alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin ($\bar{x}=4,48$), doktora mezunu öğretmenlere göre ($\bar{x}=3,88$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

“Öğretim Becerisi” alt boyutunda ise, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{x}=4,58$), lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{x}=4,22$) yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın bulguları sonucunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yetkinlik algılarının öğrencilerin yönlendirilmesi, davranışlarının yönetilmesi ve öğretim becerisi anlamında lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin daha yüksek derecede eğitim almalarının kendilerini geliştirmede ve bakış açılarını da geliştirici yönde etki ettiği düşünülebilir.

“Motivasyon” boyutlarında yetkinliklerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemesi sonucu üzerinde, örneklemdeki tüm öğretmenlerin kendilerini bu konuda yeterli gördükleri ifade edilebilir.

Ertan’ın (2016) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerini mezuniyet durumlarına göre incelediği araştırmasında; öz yeterlik inancı bakımından en yüksek düzeye sahip öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenler olduğu bulunmuştur. En düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerin ise örgün lisans mezunları olduğu saptanmıştır.

Gençtürk ve Memiş (2010) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile iş doyumunu incelediği araştırmasının sonucunda ise, öz-yeterlik algı düzeylerinde mezun oldukları okullar anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Alt Problem 16. Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında kıdemlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin yetkinliklerinin mesleki kıdemlerine göre “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi”, “Motivasyon”, “Öğretim Becerisi” ve “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Korkut'un (2009) tez araştırmasında da, sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın bu yönde bulgularının, bu araştırma ile benzer olduğu söylenebilir.

Fives ve Buehl 'in (2010) araştırmasında ise, 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daha yüksek yetkinliğe sahip olduğu ve sınıf yönetim uygulamaları konusunda ise kendilerine daha çok güven duydukları saptanmıştır.

Aksu'nun (2009) ilköğretim birinci kademesindeki öğretmenlerin yeterlik algılarını sınıf yönetim becerilerine ve bazı değişkenlere göre incelediği çalışmanın sonucunda, kıdemi bakımından 14-22 yılında olan öğretmenlerin, kıdemi 13 yıl altında olan öğretmenlere kıyasla yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Gençtürk ve Memiş (2010) de ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının kıdemleri arttıkça olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Öğretmenler, genel yeterlik düzeylerinde ve öğrenci katılımı ile sınıf yönetimi alt boyutlarında, sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine kıyasla kendilerini daha yeterli hissetmektedirler.

Alt Problem 17. Temel eğitim öğretmenlerinin algılarına göre davranışsal ve öğretimsel yönetim uygulamaları ile yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın bulgularına göre, “Davranışsal Yönetim” alt boyutu ile “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi”, “Motivasyon”, “Öğretim Becerisi” ve “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Buna göre; öğretmenlerin davranışsal yönetimlerinin daha müdahaleci ve daha yüksek öğretmen kontrollü olmasının, öğretmen yetkinlik algılarının tüm boyutları arasında orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

“Öğretimsel Yönetim” alt boyutu ile “Yönlendirme”, “Motivasyon” ve “Öğretim Becerileri” alt boyutları arasında ise düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. “Davranış Yönetimi” ve “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Böylelikle; öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinin daha etkileşimli olmasının, öğretmen yetkinlik algılarının davranışsal yönetim, öğretim becerisi ve ölçme ve değerlendirme boyutları ile arasında ise düşük düzeyde, ters yönde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Alt Problem 18. Temel eğitim öğretmenlerinin algılarına göre davranışsal ve öğretimsel yönetim uygulamaları, yetkinlik alt boyutlarının bulunma düzeylerinin anlamlı yordayıcıları mıdır?

Araştırmanın bulgularına göre, yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öğretmen yetkinlik ölçeği alt boyutları ve davranışsal-öğretimsel yönetim ölçeğinin davranışsal yönetim boyutu arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tüm alt boyutlar düşünüldüğünde, öğretmen yetkinlik ölçeği alt boyutları ve öğretimsel-davranışsal yönetim ölçeği davranışsal yönetim puanları ile düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vermektedir.

Öğretmen yetkinlik ölçeği alt boyutları ve öğretimsel ve davranışsal yönetim ölçeğinin öğretimsel yönetim boyutu arasında ise tüm alt boyutlarda negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tüm alt boyutlar düşünüldüğünde, öğretmen yetkinlik ölçeğinin alt boyutları ve davranışsal-öğretimsel yönetim ölçeğinin öğretimsel yönetim puanları ile düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki vermektedir.

Araştırmanın bulguları neticesinde öğretmenlerin yetkinliklerinin artması, davranışsal yönetimlerinde daha müdahaleci yaklaşımı benimsemeleri üzerinde düşük düzeyde yordayıcı olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yetkinliklerinin artması,

öğretimsel yönetimlerinde daha etkileşimci yaklaşımı benimsemeleri üzerinde düşük düzeyde yordayıcı olmaktadır.

Martin ve Sass'ın (2010) araştırmasına göre de, öğretmen yetkinliği ile öğretimsel yönetim arasında önemli ve ters bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin yetkinliği arttıkça öğretimsel yönetimleri açısından daha az kontrol edici ve yönlendirici olmaktadır. Bu araştırmadaki bulguların Martin ve Sass'ın görüşlerini bir kez daha doğruladığını göstermektedir.

Aksu'nun (2009) araştırması, yüksek düzeyde sınıf yönetim becerilerine sahip öğretmenlerin daha düşük düzeyde sınıf yönetim becerilerine sahip öğretmenlere göre yeterli algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu yönde bulguları, öğretmenlerin yeterli algılarının sınıf yönetim yaklaşımları ile becerilerini de etkilediği yönüyle ilişkilendirilebilir.

Brown (2016) Porto Riko'daki lise öğretmenlerinin yetkinliğini, iyimserlik eğilimini, esnekliğini ve davranışsal yönetimini incelediği araştırmada ise; öğretmen yetkinliğinin, iyimserlik eğiliminin ve esnekliğin davranışsal yönetimin önemli yordayıcıları olduğunu saptamıştır. Fakat bu değişkenler, öğretimsel yönetimi anlamlı bir şekilde yordamamaktadır.

Araştırmanın bulguları genel olarak yorumlandığında, öğretmen yetkinliğinin, öğretmenlerin davranışsal-öğretimsel yönetimlerine yönelik algılarının düşük düzeyde bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Öğretmenler davranışsal yönetimlerinde daha müdahaleci bir yaklaşım benimsediklerinde, öğretmenlerin kendi becerilerine yönelik yetkinlik algıları daha olumlu olabilmektedir. Fakat öğretimsel yönetimlerinde daha çok öğrenci odaklı, etkileşimci bir yaklaşım benimsediklerinde, kendilerini öğretimsel uygulamaları bakımından daha yetkin olarak görebilmektedirler.

Araştırma bulgularının Atıcı ve Cabaroğlu'nun (2013) çalışmasını kısmen destekler nitelikte olduğu değerlendirilebilir. Buna göre, öğretmenlerin sınıfını iyi yönetebildiğine yönelik algısının olumlu olması, yetkinliğini de arttırıcı yönde

etkilemektedir. Böylelikle öğretmenler, öğrencinin öğrenmesi üzerinde daha destekleyici olmaktadır (Atıcı ve Cabaroğlu, 2013, s.230). Bu araştırma açısından sınıf yönetiminde böyle bir etkinin, öğretmenlerin öğretimsel yönetimleri üzerinde söz konusu olabildiği düşünülebilir.

Araştırma sonucuna yönelik, temel eğitim öğretmenlerinin algısında beliren öğretmen yetkinlik düşüncesinin günümüzde davranışçı yaklaşımın etkisinde kaldığı düşünülebilir. Sınıfında daha çok kontrol ve baskı uygulayan öğretmenlerin kendilerini davranışsal yönetimlerinde daha yetkin bir öğretmen olarak gördüğü söylenebilir. Bunda belki de milli eğitimde var olan merkezi bir yönetim anlayışının etkisi ve toplumumuzda geçmişten günümüze öğretmenin otoriter bir figür olarak varlığının sürdürmesinin etkisi olduğu belirtilebilir. Öğretimsel yönetimlerinde ise bunun tersi bir durumun geçerli olduğu ifade edilebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Sınıf yönetiminin hem davranışsal hem de öğretimsel yönetimi kapsayan temel bir kavram olması, öğretmenlerin bu anlamda daha çok bilgi sahibi olmasını gerektirmektedir. Çünkü uygulamalar bakımından öğretmenlerin algıları ve davranışları, hem öğrencilerini hem de kendilerini etkileyecek yaklaşımlarda bulunmalarına neden olabilmektedir. Ayrıca, sınıf yönetimi konusunda bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin öğrencilerine ihtiyaç duydukları desteği veremeyecekleri söylenebilir.

Bu anlamda bu çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimini sadece deneyerek tecrübe etmemeleri ve çağdaş yaklaşımlar açısından sınıf yönetimi, özellikle davranış yönetimi ve öğretimsel yönetim ile ilgili daha çok bilgi edinecekleri kaynakları takip etmeleri önerilmektedir.

Bu çalışmada ve bu konuda yapılan diğer çalışmalarda da öğretmenlerin kendi becerilerine yönelik algıları ile sınıf yönetim algılarının ilişkili olduğu

bulunmuştur. Bu anlamda öğretmenlerin kendi yeterliklerini geliştirecek etkinliklere katılmaya hevesli olmalarının önemli olacağı söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımda bulunmaları önerilmektedir.

Öğretmenlerin sınıflarında daha çok hoşgörölü, öğrenci odaklı, öğrenciye değer veren bir şekilde davranması önemli görölmektedir. Öğretmen sınıfında istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaştığında duygusal durumunu kontrol edebilmelidir. Sorunların çözümünde ve sınıf içi kuralların oluşumunda öğrencilerin de katılımına önem verilmelidir. Öğrencilerin sadece disiplin uygulayıcısı olarak düşünölmemesi önem arz etmektedir.

5.2.2. Kanun Koyuculara Yönelik Öneriler

Bu tez araştırması sonucunda öğretmenlerin kendilerini en az yetkin hissettiği konunun davranış yönetimi olduğu bulunmuştur. Bu anlamda okul idarecilerinin öğretmenlere uzmanlar aracılığıyla seminerler düzenlemesi önerilmektedir. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin yetkinliklerini geliştirecek seminerlerin de düzenlenmesi önemli görölmektedir.

Öğretmenlerin davranışsal ve öğretimsel yönetimlerini çağdaş yaklaşımlar ile yönlendiren içeriğe sahip programlar oluşturulmalıdır. Bu anlamda hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarını karşılayacak, öğretim ortamlarını daha çok iyileştirecek standartlara sahip düzenlemelere yönelik eğitim politikaları geliştirilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında daha az öğrenci olması önemli görölmektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarının davranış yönetimleri ile yetkinliklerini etkilediği düşünöldüğünde, öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimi almasının daha çok önü açılmalıdır. Öğretmenlerin lisansüstü düzeyde eğitim almaları özendirilmelidir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinde, öğretmenleri hem davranışsal hem de öğretimsel yönetimleri bakımından izlemeleri, buna yönelik gözlem formları doldurmaları önerilmektedir.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

İlgili alan yazın tarandığında sınıf yönetimi ile ilgili yapılan çalışmaların ve araştırmaların çağdaş yaklaşımları yeterince içermemesi, sınıf yönetimini sadece disiplin ve düzen bakımından ele alması yönüyle eksik kaldığı görülmektedir. Bu anlamda kaynakların düzenlenmesi ve çağdaş sınıf yönetimi anlayışına yönelik sınıf yönetiminin tüm öğelerini kapsayan araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Sınıf yönetiminde öğretmenlerin davranışsal ve öğretimsel yönetim algılarını, uygulamalarını içeren sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmıştır. Bu konuda nitel ve nicel araştırma desenlerinin kullanıldığı daha çok araştırmanın yapılması önerilmektedir.

Temel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimlerini davranışsal ve öğretimsel boyutlarında inceleyen ve yetkinlikleri arasındaki ilişkiyi yordayan farklı örneklemdeki araştırmaların da yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ağaoğlu, E. (2004). Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-18). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akça, F. & Demir, S. & Yılmaz, T. (2015). The comparison of academic locus of control and the perceptions of self efficacy teacher candidate. *International Journal of Innovative Research in Education*, 2(1). 1-9.

Akgül, G. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki “İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Örneği”*. Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Akın, A. & Erguvan, F. M. & Sarıçam, H. & Yalnız, A. & Güler, H. & Özdemir, E. (2013). Öğretimsel ve davranışsal yönetim ölçeği Türkçe formunun yapı geçerliği. International Conference on Innovation and Challenges in Education (CICE), 26-28 Nisan, Kütahya, Türkiye. https://www.researchgate.net/publication/271853658_Ogretimsel_ve_Davranissal_Yonetim_Olcegi_Turkce_Formu'nun_yapi_gecerligi. Erişim Tarihi: 23.03.2017.

Aksu, F. (2009). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Yeterlik Algılarının Sınıf Yönetimi Becerilerine Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Atıcı, M. (2001a). Öğretmen yetkinliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26, 195-209.

Atıcı, M. (2001b). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetim stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7, 483-499.

Atıcı, M. & Cabaroğlu, N. (2013). Davranış yönetiminde yetkinlik algısı ölçeği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 223-228.

Aysu, B. & Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 5(24), 2561-2574.

Balcı, A. (2001). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baloğlu, N. & Karadağ, E. (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 571-606.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Bayındır, N. & Çavdar, H. & Gökçe, M. (2016). Öğretmen adaylarının ideal öğretimsel becerilere ilişkin beklentileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 79-88.

Beytekin, O. F. (2014). Sınıf Yönetiminin Temelleri. İ. Çınar (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 13-30). Ankara: Eğiten Kitap.

Brown, R. (2016). *Teacher self-efficacy, dispositional optimism, resiliency, and student behavior management in the high school classroom in puerto rico* (Order No. 10149242). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1831570894). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1831570894?accountid=16382>

Bozkuş, K. & Taştan, M. (2016). Teacher opinious about qualities of effective training. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4), 469-490. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.023>.

Bozpolat, E. & Usta, H. G. & Uğurlu, G. T. (2016). Öğrenci ve öğretim elemanlarının sınıf yönetim modellerine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1157-1173.

Buluç, B. & Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 289-308.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Can, N. (2014). Öğretmen Liderliği. Ankara: Pegem Akademi.

Cansoy, R. & Parlar, H. & Kılınç, A. Ç. (2017). Tükenmişliğin bir yordayıcısı olarak öğretmen özyeterliği. *International Online Journal of Educational Sciences*, X(X), X-X.

Cüceloğlu, D. & Erdoğan, İ. (2013). Öğretmen Olmak Bir Can'a Dokunmak. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Çelebi Öncü, E. (2011). Okul Öncesi Eğitimde Olumlu Disiplin ve Sınıf Kuralları Oluşturmak. G. U. Balat ve H. Bilgin (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* içinde (s. 123-146). Ankara: Eğiten Kitap.

Çelebi Öncü, E. & Özenç İra, G. (2016). Bir uygulama modeli olarak sınıf içi kurallar ile yaşama yönelik değerler kazandırma. *TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 215-228.

Çelikkaleli, Ö. & Avcı, R. (2015). Öğretmenlerin empatik eğilimi ve sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları arasındaki ilişki: Öğretmenlerin kişilerarası yetkinliğinin rolü. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 61-87.

Çullu, M. S. & Samancı, O. (2016). Çocuk eğitiminde demokrasi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 74-84.

De La Torre Cruz, M. J. & Casanova Arias, P. F. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 641-652.

Deniz, M. E. & Öztürk, A. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 578-599.

Demir, T. (2015). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algılarının Ve Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Çocuk-Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkileri*. Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Okulöncesi Eğitimi Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

Demirtaş, H. (2005). Sınıf Yönetiminin Temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-32). Ankara: Anı Yayıncılık.

Djigic, G. & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828.

Durukan, H. & Öztürk, H. İ. (2005). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Edizler, G. (2010). Karizmatik liderlikte duygusal zeka boyutuyla cinsiyet faktörüne ilişkin literatürel bir çalışma. *Selçuk İletişim*, 6(2), 137-150.

Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.

Ercoskun, M. H. & Ada, Ş. (2013). Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nitel açıdan incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 60-79.

Eren, E. (2000). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Erol, Z. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar.

Ertan, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarının mezuniyet türüne göre incelenmesi: Bir nedensel karşılaştırma araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*. 5(14), 223-249.

Evans, C., Harkins, M., & Young, J. (2008). Exploring teaching styles and cognitive styles: Evidence from school teachers in Canada. *North American Journal of Psychology*, 10(3), 567-582. <http://www.freepatentsonline.com/article/North-American-Journal-Psychology/191856988.html> Erişim Tarihi: 19.05.2017.

Fives, H., & Buehl, M. M. (2009). Examining the Factor Structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *Journal Of Experimental Education*, 78(1), 118-134. doi:10.1080/00220970903224461
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=45198861&lang=tr&site=ehost-live> Erişim Tarihi: 17.05.2017.

Gaudreau, N. & Royer, É. & Frenette, É. & Beaumont, C. & Flanagan, T. (2013). Classroom behaviour management: The effects of in-service training on elementary teachers' self-efficacy beliefs. *McGill Journal of Education*, 48(2), 359-382.

Gençtürk, A. & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3). 1037-1054.

Glickman, C. D. & Tamashiro, R. T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37, 459-464.

Gordon, L. M. (2001). High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management. Paper presented at the annual meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego, CA.
<https://eric.ed.gov/?id=ED465731>. Erişim Tarihi: 24.03.2017.

Gordon, T. (2007). E.Ö.E. Etkili Öğretmenlik Eğitimi. Çev: Birsen Özkan. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gürten, E. (2013). Öğrencilerin kendi hazırladıkları vaka örnekleriyle öğretimin sınıf içi istenmeyen davranışlarla başa çıkmadaki rolü. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 411-426.

Güvenç, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ve denetim odakları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 64-80.

İpek, S. (2015). *Temel Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik İnançları Ve Mesleki Tutumları (Rize İli Örneği)*. Avrasya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.

İra, N. (2004). Etkili Sınıf Yönetimi ve Aktif Öğrenme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 310, 34-39.

İra, N. (2014). Sınıf İçi Disiplin, Disiplin Modelleri ve Kural Oluşturma. H. Arslan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 73-89). İstanbul: Paradigma Akademi.

Johnson, E. B. (2016). *Beliefs on behavior: The influence of constructed beliefs of discipline on school-wide positive behavior interventions and supports (PBIS) fidelity of implementation* (Order No. 10247999). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1855445360). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1855445360?accountid=16382>.

Jones, A. G. (2015). *The relationship between elementary teachers' years of experience and their self-perceived pedagogical competence in alabama elementary schools* (Order No. 3718908). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1713693569). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1713693569?accountid=16382>

Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Tekışık Web Ofset.

Karakelle, S. & Canpolat, S. (2010). Tükenmişlik Düzeyi Yüksek İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilere Yaklaşım Biçimlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 33(147), 106-120.

Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kentli, F. D. (2016). İdeal öğretmenlerin disiplin modelleri: Bir anlatı çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 290-302.

Kılbaş, Ş. (2006). Sınıf Yönetimine Genel Bakış. M. Yalçinkaya ve İ. Günbayı (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s.11-43). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Kohn, A. (1996). *Beyond Discipline: From Compliance to Community*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Korkut, K. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur.

Kurtdede Fidan, N. & Duman, T. (2014). Classroom Teachers' Possession Level of Characteristics Required by the Constructivist Approach. *Education and Science*, 39(174), 143-159.

Küçükkaragöz, H. & Akay, Y. & Canbulat, T. (2013). Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeğinin Öğretmen Adaylarında Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, 35, 1-12.

Ladner, M. C. D. (2009). *Classroom management: Teacher training, attitudes and beliefs, and intervention practices* (Order No. 3383748). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304998112). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304998112?accountid=16382>.

Lopes, J. & Santos, M. (2013). Teachers' beliefs, teachers' goals and teachers' classroom management: A study with primary teachers. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 5-24.

Martin, N. K. & Baldwin, B. (1993a). An examination of the construct validity of the inventory of classroom management style. Paper presented at the annual conference of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED365723>.

Erişim Tarihi: 23.03.2017.

Martin, N. K. & Baldwin, B. (1993b). Validation of an inventory of classroom management style: Differences between novice and experienced teachers. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Atlanta,GA.

<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED359240>.

Erişim Tarihi: 23.03.2017.

Martin, N. K. & 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. <https://eric.ed.gov/?id=ED404738>. Erişim Tarihi: 23.03.2017.

Martin, N. K. & Yin, Z. & Baldwin, B. (1997). Beliefs regarding classroom management style: Differences between male & female, urban & rural secondary level teachers. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Chicago, IL. <https://eric.ed.gov/?id=ED408136>. Erişim Tarihi: 23.03.2017.

Martin, N. K. & Yin, Z. & Mayall, H. (2006). Classroom management training, teaching experience and gender: do these variables impact teachers' attitudes and believes toward classroom management style? Paper presented at the annual conference of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494050.pdf>. Erişim Tarihi: 23.03.2017.

Martin, N. K. & Yin, Z. & Mayall, H. (2007). The attitudes & beliefs on classroom control inventory- revised and revisited: A continuation of construct validation. *Journal of Classroom Interaction*, 42(2), 11-20.

Martin, N. K. & Sass D. A. (2010). Construct validation of the behavior and instructional management scale. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1124-1135.

Martin, N. K. & Sass, D. A. & Schmitt T.A. (2012). Teacher efficacy in student engagement instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent to leave. *Teaching and Teacher Education*, 28, 546-559.

McLeod, J. & Fisher, J. & Hoover, G. (2003). The Key Elements of Classroom Management: Managing Time and Space, Student Behavior, and Instructional Strategies. USA: ASCD.

MEB (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 26.07.2014. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html. Erişim Tarihi: 24.03.2017.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (OYEGM). “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 20.05.2017.

Meristo, M. & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.

Ocak Karabey, Ş. & Şahin Asi, D. (2015). Classroom rules used by preschool teachers and children's levels of awareness relating to rules. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 16(3), 69-86.

Öztürk, H. İ. & İra, N. (2006). İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Yönetilmesi. M. Yalçınkaya ve İ. Günbayı (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s.189-207). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.

Santiago, D. A. (2012). *A study of the relationship between middle school and high school teachers instructional and behavior management practices and demographic variables* (Order No. 3546111). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1242091879). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1242091879?accountid=16382>

Savran, A. & 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.

Senemoğlu, N. (2010). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.

Sowell, H. K. (2013). *Classroom management strategies: The impact on student achievement* (Order No. 3605968). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1491383370). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1491383370?accountid=16382>

Sönmez, E. (2014). *İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Performansları Arasındaki İlişki*. Kastamonu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu.

Sümbüloğlu, K. & Sümbüloğlu, V. (2002). *Biyoistatistik*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.

Şahin, İ. & Altunay, U. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları. *İlköğretim Online*, 10(3), 905-918.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Topdemir, S. (2013). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İşletme Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep.

Utar, N. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Kontrol İdeolojileri ile Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki*. Zirve Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep.

Uyanık Balat, G. (2013). Sınıf Yönetimi Kavramı ve Sınıf Yönetimi Modelleri. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi* içinde (s.1-11). Ankara: Eğiten Kitap.

Uysal, H. & Akbaba Altun, S. & Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.

Watson, M. (2010). Approaches to behavior and classroom management: integrating discipline and care. *Journal of Moral Education*, 39(4), 524-526.

Wolfgang, C. H. & Glickman C. D. (1986). Solving Discipline Problems: Strategies For Classroom Teachers (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Yeşilay Daşiran, T. (2013). *Okul Öncesi Eğitimde Etkili Sınıf Yönetimi Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanan Hizmet İçi Eğitim Programının Etkisinin Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Yılmaz Toplu, N. (2012). *Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri*. Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın.

EKLER

EK 1: Araştırma İzni

EK 2: Öğretimsel ve Davranışsal Yönetim Ölçeği

EK 3: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği

EK 4: Kişisel Bilgi Formu

EK 5: Ölçeklerin Kullanım İzni

EK 6: Öz Geçmiş



EK 1: Araştırma İzni



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605.01/5144411

14/04/2017

Konu: Araştırma İzni
(Gözde ÖZENÇ İRA)

VALİLİK MAKAMINA
KOCAELİ

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Gözde ÖZENÇ İRA'nın " Temel Eğitim Öğretmenlerinin Davranışsal , Öğretimsel Sınıf Yönetim Algıları ile Yetkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Okulöncesi kurumları ve İlkokullarında uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 12/04/2017 tarih ve 7497 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Okulöncesi kurumları ve İlkokullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../04/2017

Ahmet BÜYÜKÇELİK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
17.04.2017
EMEL SAĞLAM YAVUZ
ŞEF



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605.01/5213463
Konu: Araştırma İzni
(Gözde ÖZENÇ İRA)

17/04/2017

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :12/04/2017 tarihli ve7494 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Gözde ÖZENÇ İRA' nın " Temel Eğitim Öğretmenlerinin Davranışsal , Öğretimsel Sınıf Yönetim Algıları ile Yetkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Okulöncesi kurumları ve İlkokullarında uygulama talebinin uygun görüldüğüne ilişkin, 14/04/2017 tarih ve 5144411 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Ahmet BÜYÜKÇELİK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:Valilik Makam Oluru

Güvenli Elektronik İmza:
Aslı ile Aynıdır.
17/04/2017
EMEL SAĞLAM YAVUZ
ŞEF

EK 2: Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Ölçeği

Bu anketten elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her bir cümle için sınıfta ne yaptığınızı en iyi şekilde anlatan cevabı işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur; bu nedenle mümkün olduğunca dürüst cevap veriniz. 1=Kesinlikle Katılmıyorum; 2= Katılmıyorum, 3= Biraz Katılmıyorum, 4=Biraz Katılıyorum, 5=Katılıyorum, 6= Kesinlikle katılıyorum anlamına gelecektir.							
1	Öğrenciler ders işlenirken uygun olmayan zamanlarda konuştuklarında her zaman müdahale ederim.	1	2	3	4	5	6
2		1	2	3	4	5	6
3		1	2	3	4	5	6
4		1	2	3	4	5	6
5	Sınıftaki iyi davranışları için öğrencileri ödüllendiririm.	1	2	3	4	5	6
6		1	2	3	4	5	6
7		1	2	3	4	5	6
8		1	2	3	4	5	6
9		1	2	3	4	5	6
10		1	2	3	4	5	6
11		1	2	3	4	5	6
12		1	2	3	4	5	6
13		1	2	3	4	5	6
14		1	2	3	4	5	6
15		1	2	3	4	5	6
16		1	2	3	4	5	6
17		1	2	3	4	5	6
18		1	2	3	4	5	6
19		1	2	3	4	5	6
20		1	2	3	4	5	6
21		1	2	3	4	5	6
22		1	2	3	4	5	6
23	Bir öğrencinin davranışları uygunsuz ise, ondan davranışlarının sınıf kurallarına uygun olmasını talep ederim.	1	2	3	4	5	6
24	Hemen hemen her zaman öğrenciler arasında etkileşimi destekleyen bir öğretim yaklaşımı kullanırım.	1	2	3	4	5	6

EK 3: Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği

Bu anketten elde edilen sonuçlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen bu ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Doğru ya da yanlış cevap yoktur; bu nedenle mümkün olduğunca dürüst cevap veriniz. Aşağıdaki maddeleri; yetkinlik açısından düşüncelerinizi mükemmel şekilde karşılıyorsa 5 (beş), neredeyse hiç karşılamıyorsa 1 (bir) aralığında değerlendiriniz.						
1	Disiplinsiz bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini ne derecede anlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerinizin eleştirel düşünmelerine katkı sağlama gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
3	Sınıfta düzeni bozucu davranışları ne kadar kontrol edebilirsiniz?	1	2	3	4	5
4	İlgi düzeyi düşük olan öğrencilerinizi ne kadar motive edebilirsiniz?	1	2	3	4	5
5	Öğrencinize –ondan beklediğiniz davranışın ne olduğunu, onun anlayabileceği düzeyde- anlatma gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
6	Öğrencilerinizi, verilen ödevleri/görevleri başarabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?	1	2	3	4	5
7	Öğrencilerinizin zor soruları karşısında onlara doyurucu cevaplar verebilme gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
8	Sınıfta yapılması gereken günlük rutin işleri, hoş bir akış haline getirebilme gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
9	Öğrencilerinizin öğrenmeye değer vermelerine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5
10	Öğrencilerinize öğrettiklerinizi kapsamlı olarak ölçebilme gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
11	Soru sorabilme beceriniz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
12	Öğrencilerinizin yaratıcılıklarını ne derecede güçlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerinizin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5
14	Başarısız öğrencinin anlama kapasitelerini geliştirme gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
15	Gürültücü veya huzur bozucu öğrencilerin bulunduğu bir ortamda sakin kalabilme gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
16	Her sınıf için iyi bir sınıf yönetim sistemi kurabilme gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
17	Dersleri öğrencilerinizin bireysel özelliklerine göre ayarlayabilme gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
18	Farklı ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanabilme gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
19	Yaramaz öğrencilerin dersi kaynatmalarını önleyebilir misiniz?	1	2	3	4	5
20	Öğrencilerin kafası karıştığında, alternatif bir açıklama yapabilme gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5
21	Sınıfta size karşı çıkan öğrencilerinize ne kadar iyi yanıt verebilirsiniz?	1	2	3	4	5
22	Çocuklarının okul başarılarını arttırabilmede öğrenci velilerine ne ölçüde yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5
23	Sınıfınızda alternatif öğretim stratejilerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5
24	Yetenekli öğrencilerinizi yüreklendirmedeki etki gücünüz ne düzeydedir?	1	2	3	4	5

EK 4: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğretmenim;

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programında yürüttüğüm tez çalışmam için araştırma yapmaktayım. Aşağıdaki sorular eğitim sisteminde gereken düzenlemelerin yapılmasına katkı sağlaması amacıyla sizlere ulaştırılmıştır. Vereceğiniz yanıtlar sadece araştırmacı tarafından bilimsel veri toplamak amacıyla kullanılacaktır.

Ankette yer alan hiçbir sorunun doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Yapılan bilimsel çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.

Yardıminız için şimdiden teşekkür ederiz.

Araştırmacı: Gözde Özenç İra

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Elif Çelebi Öncü

1. Cinsiyetiniz:

- a. ☐ Kadın b. ☐ Erkek

2. Branşınız:

- a. ☐ Okul Öncesi b. ☐ Sınıf Öğretmeni

3. Yaşınız:

- a. ☐ 20-25 c. ☐ 31-35
b. ☐ 26-30 d. ☐ 35 ve üstü

4. Öğrenim durumunuz:

- a. ☐ Ön lisans c. ☐ Yüksek Lisans
b. ☐ Lisans d. ☐ Doktora

5. Mesleki kıdeminiz:

- a. ☐ 5 yıl ve altı c. ☐ 6-10 yıl e. ☐ 11-15 yıl
b. ☐ 16-20 yıl d. ☐ 21-25 yıl f. ☐ 26 yıl ve üstü

6. Sınıfınızdaki öğrenci sayınız:

a. () 20 ve altı **b.** () 20-30 arası **c.** () 30 üstü

7. Gönüllü katılım sağladığınız hizmet içi eğitim kursları var mı?

a. () Evet **b.** () Hayır



EK 5: Ölçeklerin Kullanım İzni

Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Ölçeği'nin Kullanım İzni

Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Ölçeği hakkında, Gelen Kutusu x

 **Gözde Özenç** <gozdeozenc@gmail.com> 21.11.2016 ☆  

Alıcı: hakan.saricam

Merhaba Hakan hocam,
Kocaeli Üniversitesi'nde Sınıf Öğretmenliği bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Martin ve Sass'ın Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmasını tezimde kullanmak istiyorum. Bu çalışma sanırım konferans bildirisi olarak sunulmuş fakat basılı olarak yayımlanmamış. Mümkünse bana tam metni ve ölçeğin uyarlanmış halini yollayabilir misiniz?
Teşekkürlerimi sunarım. İyi çalışmalar.

 **hsaricam@dpu.edu.tr** <hakan.saricam@dpu.edu.tr> 21.11.2016 ☆  

Alıcı: bana

Gözde hanım merhaba,
Ölçek maddeleri ve puanlaması ile gerekli açıklamalar ektedir.
Tezinizde memnuniyetle kullanabilirsiniz.
Çalışmanızda ölçeği kullananları takip etmek açısından ölçeğin tüm maddeleri yayınlamaz iseniz memnun olurum.
"Not: Ölçek kullanım izni bu çalışma ile sınırlı olup; başka kullanıcıların hakansaricam@gmail.com adresinden izin alarak kullanmaları gerekmektedir."
İyi çalışmalar dilerim.

21 Kasım 2016 09:25 tarihinde Gözde Özenç <gozdeozenc@gmail.com> yazdı:

...

Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği'nin Kullanım İzni

Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği hakkında, Gelen Kutusu x

 **Gözde Özenç** <gozdeozenc@gmail.com> 6 Şub ☆  

Alıcı: engin.karadag

Engin hocam, merhaba.

Ben Kocaeli Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde yüksek lisans tez aşamasında öğrenciyim. Tezimi " Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Yetkinlikleri Arasında İlişkinin İncelenmesi " konusunda çalışmak istiyorum.
Tez danışman hocam Doç. Dr. Elif Çelebi Öncü'dür. Uyarlamış olduğunuz Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeğini tezimde kullanmak için izin almak istiyorum.
İlginiz için şimdiden teşekkür ederim,
Saygılarımla.

 **Engin Karadağ** <engin.karadag@hotmail.com> 6 Şub ☆  

Alıcı: bana

Merhaba Gözde;

Ölçeği kullanabilirsiniz. Kolay gelsin.

EK 6: Öz Geçmiş

25.04.1992 tarihinde Sakarya’da doğdu. Liseyi Gölcük İhsaniye Anadolu Lisesi’nde okudu. Lisans öğrenimini İstanbul Aydın Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği (tam burslu) bölümünde 2014 yılında tamamladı. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği programında tezli yüksek lisans öğrenimine 2015 yılında başladı. 2014-2016 yılları arasında Kocaeli’nin Gölcük ilçesindeki devlet okullarında sınıf öğretmeni ve destek eğitim öğretmeni olarak ücretli çalıştı.

İletişim: gozdeozenc@gmail.com