

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN TUTUM VE
İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Hülya AKDEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2014

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN TUTUM VE
İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Hülya AKDEMİR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2014

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI
(Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Fatma SADIK

Üye: Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
...../...../2014

Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN TUTUM VE İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Hülya AKDEMİR

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI

Ağustos 2014, 71 sayfa

Bu araştırma öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan 311 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak, Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen; Türkçeye uyarlaması Gencer & Çakıroğlu (2004) tarafından yapılan "Sınıf Yönetimine İlişkin Tutum ve İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler SPSS 17 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bağımsız değişkenlere ilişkin ortalamalar arasındaki farklılıklar bağımsız gruplar t-testi yapılarak belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının sınıf yönetiminin öğretim yönetimi boyutunda müdahaleci, birey yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarında müdahaleci olmayan inanç ve tutuma sahip olduklarını göstermektedir.. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançları cinsiyete göre değişmemektedir. Sınıf yönetimi dersi alıp/alınma durumlarına göre öğretim yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Sınıf yönetimi, tutum, öğretmen adayı.

ABSTRACT**PRE-SERVICE TEACHERS' BELIEFS AND ATTITUDES TOWARD
CLASSROOM MANAGEMENT****Hülya AKDEMİR****Master Thesis, Department of Classroom Teacher****Supervisor : Asst. Prof. Dr. Özlem KAF HASIRCI****August 2014, 71 pages**

The purpose of this study was to determine pre-service teachers' beliefs and attitudes toward classroom management. The sample of this study was consisted of 322 pre-serviced teachers who studied at the department of classroom teacher education in Faculty of Education in Cukurova University. "Attitudes and Beliefs on Classroom Control (ABCC)" which was developed by Martin, Yin, Baldwin (1998), adopted by Gencer & Çakıroğlu (2005) to Turkish, was used as an assessment instrument. The data which was obtained from the assessment instrument were analyzed by using SPSS 17 package program. The differences between the means related to the independent variables of pre-teachers were determined by using independent sample t-test.

The results of the study showed that pre-teachers have non-interventionist beliefs and attitudes toward instructional management and interventionist beliefs and attitudes toward human management and behaviour management. Pre-service teachers' beliefs and attitudes toward classroom management with regard to gender showed no significant inequality. Pre-service teachers' beliefs and attitudes toward classroom management with regard to case of taking class management lesson or not showed significant inequality for instructional management and behaviour management.

Keywords: Classroom management, attitude, pre-teacher.

ÖNSÖZ

Bu araştırma öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlamasını umuyorum.

Bu çalışmanın her adımında yanımda olan danışmanım Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI' ya, önerileriyle tezime katkı sağlayan hocalarım Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN ve Yrd. Doç. Dr. Fatma SADIK' a; ayrıca Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde beraber çalıştığımız iş arkadaşlarım Arş. Gör. Lili HURİOĞLU ve Arş. Gör. Oğuz KELEŞ'e teşekkür ederim. Son olarak desteğini her zaman hissettiğim canım aileme çok teşekkür ederim.

Hülya AKDEMİR

Adana / 2014

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
TABLolar LİSTESİ	ix
EKLER LİSTESİ	x

I BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
1.7. Kısaltmalar	5

II BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Tutumlar	6
2.1.1. Tutum Kavramı	6
2.1.2. Tutumun Öğeleri	6
2.1.3. Tutumun Özellikleri	7
2.1.4. Tutumu Etkileyen Faktörler	8
2.1.5. Tutumun Ölçülmesi	9
2.2. Sınıf Yönetimi	10
2.2.1. Sınıf Yönetimi Boyutları	10
2.2.1.1. Fiziki Ortamı Eğitim Öğretime Uygun Hale Getirme	11
2.2.1.2. Plan-Program Etkinliklerinin Yürütülmesi	12
2.2.1.3. Zaman Düzenine Yönelik Etkinlikler	13

2.2.1.4. İlişki Düzenlemeleri.....	14
2.2.1.5. Davranış Düzenlemeleri	15
2.3. Sınıf Yönetim Modelleri	16
2.3.1. Tepkisel Yönetim Modeli	16
2.3.2. Önlemsel Yönetim Modeli.....	16
2.3.3. Gelişimsel Yönetim Modeli.....	17
2.3.4. Bütünsel Yönetim Modeli.....	17
2.4. Sınıf Yönetim İnançları	18
2.4.1. Müdahaleci Olmayan İnanç	18
2.4.2. Müdahaleci İnanç.....	19
2.4.3. Etkileşimsel İnanç.....	19
2.5. Sınıf Yönetiminde Disiplin Modelleri	20
2.5.1. Müdahaleci Olmayan Öğretmenlerin Uyguladıkları Disiplin Modelleri.....	21
2.5.1.1. Etkili Öğretmenlik Eğitim Modeli	21
2.5.1.2. Kouin Modeli	22
2.5.2. Müdahaleci Öğretmenlerin Uyguladıkları Disiplin Modelleri	22
2.5.2.1. Davranış Değişikliği Modeli.....	22
2.5.2.2. Güvengen Davranış Modeli	23
2.5.3. Etkileşimci Öğretmenlerin Uyguladıkları Disiplin Modelleri	23
2.5.3.1. Sosyal Disiplin Modeli.	23
2.5.3.2. Gerçeklik Terapisiyle Problem Çözme Modeli	24
2.6. İlgili Araştırmalar.....	24
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	26
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	29

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	32
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	32
3.3. Veri Toplama Aracı	33
3.3.1. Sınıf Yönetimine Yönelik İnanç ve Tutum Ölçeği	33
3.4. Veri Toplama Süreci	34
3.5. Verilerin Analizi	35

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumları	36
4.1.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum	
Ölçeği Öğretim Yönetimi Boyutuna İlişkin İnanç ve Tutumları	36
4.1.2. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği	
Birey Yönetimi Boyutuna İlişkin İnanç ve Tutumları	38
4.1.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum	
Ölçeği Davranış Yönetimi Boyutuna İlişkin İnanç ve Tutumları	39
4.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumları	39
4.2.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve	
Tutum Ölçeği Öğretim Yönetimi Boyutuna Ait İnanç ve Tutumları	40
4.2.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç	
ve Tutum Ölçeği Birey Yönetimi Boyutuna Ait İnanç ve Tutumları	42
4.2.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç	
ve Tutum Ölçeği Davranış Yönetimi Boyutuna Ait İnanç ve Tutumları	44
4.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Dersi Alıp/Almama Durumlarına Göre Sınıf	
Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumları	45
4.3.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Dersi Alıp/Almama Durumlarına	
Göre Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği Öğretim Yönetimi	
Boyutuna Ait İnanç ve Tutumları	46
4.3.2. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Dersi Alıp/Almama Durumlarına Göre	
Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği Birey Yönetimi Boyutuna Ait	
İnanç ve Tutumları	48
4.3.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Dersi Alıp/Almama Durumlarına Göre	
Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği Davranış Yönetimi Boyutuna	
Ait İnanç ve Tutumları	49

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Tartışma ve Yorum	51
------------------------------	----

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	58
6.2. Öneriler	58
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.	58
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	59
KAYNAKÇA	60
EKLER.....	68
ÖZGEÇMİŞ.....	.71

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Sınıf Yönetimi Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar	21
Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları	32
Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği Boyutlarına Ait Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	36
Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği Öğretim Yönetimi Boyutuna Ait Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	37
Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği Birey Yönetimi Boyutuna Ait Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	38
Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği Davranış Yönetimi Boyutuna Ait Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	39
Tablo 7. Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği Boyutlarına ait t-Testi Sonuçları	40
Tablo 8. Cinsiyete Göre Öğretim Yönetimi Boyutunda Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği t-Testi Sonuçları	41
Tablo 9. Cinsiyete Göre Birey Yönetimi Boyutunda Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği t-Testi Sonuçları	43
Tablo 10. Cinsiyete Göre Davranış Yönetimi Boyutunda Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği t-Testi Sonuçları.....	44
Tablo 11. Sınıf Yönetimi Dersi Alıp/Almama Durumlarına Göre Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği Boyutlarına ait t-Testi Sonuçları.....	45
Tablo 12. Sınıf Yönetimi Dersi Alıp/Almama Durumlarına Göre Öğretim Yönetimi Boyutunda Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği t-Testi Sonuçları	46
Tablo 13. Sınıf Yönetimi Dersi Alıp/Almama Durumlarına Göre Birey Yönetimi Boyutunda Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği t-Testi Sonuçları	48

Tablo 14. Sınıf Yönetimi Dersi Alıp/Almama Durumlarına Göre Davranış Yönetimi Boyutunda Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği t-Testi Sonuçları	49
--	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitimin insanın varoluşundan beri içinde bulunduğu bir yaşantı olduğu bilinmektedir. Bu süreç içerisinde eğitim; gelişim ve değişimlerle alan uzmanları tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Eğitim, yaygın bir biçimde insanın kişiliğini oluşturan davranışlarını geliştirmesi ve değiştirmesi olarak kabul edilmektedir. Ertürk'ün (1994) eğitimi, bireyin davranışını istendik yönde oluşturma ya da değiştirme süreci olarak tanımlamıştır. Bu süreç içerisinde de; bireyin hedeflerinin, bilgilerinin, davranış ve tutumlarının da değiştiği vurgulanmaktadır (Varış 1981). Bu bağlamda eğitim, bireyi "Bireyi, istendik nitelikte kültürlenme sürecidir." (Senemoğlu,2005).

Eğitim ve öğretim kavramlarının çoğu kez aynı anlamı ifade ettiği düşünülmektedir. Eğitim, bireyde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir ve ömür boyu sürer. Ayrıca kişinin kültürünü oluşturur. Öğretme ise bu sürecin planlı ve programlı olarak okullarda gerçekleştirilmesidir. Yaşam boyu devam eden eğitim süreci, kültürü oluşturur. Öğretme süreci ise öğrenme etkinliklerini yönlendirme ya da düzenleme işidir (Demirel, 2006). Bu süreci okulda kılavuzlayan kişi öğretmendir. Kişi okul dışında da istemli ya da istemsiz olarak öğrenmeye devam eder. Diğer bir ifadeyle öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda oluşan kalıcı davranış değişikliğidir ve süreklidir (Senemoğlu, 2005). Günümüze kadar bireyin bilgiyi alma,işleme ve saklama süreci bir çok öğrenme teorileri ile açıklanmaya çalışılmıştır.

20. yüzyılın ilk yarısında öne çıkan koşullanma teorileri 1950'lerin sonlarından itibaren günümüzde hala etkisini sürdüren bilişsel teorilerin karşısında etkisini yitirmeye başlamıştır. Albert Bandura ve arkadaşlarının gözlem yoluyla öğrenme üzerine çalışmalarında; insanların yapılan hareketi tekrar etmelerine gerek kalmadan sadece başkalarını gözlemleyerek yeni davranışları öğrenebileceklerini gösteren bulgular koşullanma teorilerinin en önemli varsayımlarını çürütmüştür. Öğrenmenin sosyal bir çevrede gerçekleştiğini savunan sosyal bilişsel teoriye göre, insanlar başkalarını gözlemleyerek bilgi, kural, yetenek, strateji inanç ve yaklaşımlar edinebilir. Bu kazanımların hepsi model alınan davranışa dayanır (Schunk,2009).

Model davranışlar toplum değerlerine göre farklılık gösterir. Önemli atıflardan birisi saygınlıktır. Anne baba ve öğretmen de öğrenci için saygınlığı yüksek modellerdir. Yetişkin etkisinin çocuğun modellemesi üzerinde birçok etkisi vardır.

Öğretmen eğitime katılım, giyim ve tavır alanlarında önemli bir modeldir (Rosenthal & Bandura, 1978; Akt. Schunk, 2009). Bu bağlamda öğretmen inanç ve tutumlarının öğrenci üzerindeki etkisinin yadsınamayacağı söylenebilir.

Öğretmenler sınıf ortamının oluşmasında etkin rol oynar. Her öğretmen sahip olduğu inanç ve tutumlar dolayısıyla farklı sınıf yönetimi yaklaşımlarına sahiptir ve benimsedikleri sınıf yönetimi tutumlarını hayata geçirmek için kendi sınıflarının lideri olurlar.

Sonuç olarak öğretmenlerin öğrenciler tarafından model alınan bir lider olduğu görülmektedir. Etkili sınıf yönetimi öğrencileri başarıya götürür. Öğretmen bireyi, birey toplumu; toplum ise ülkenin geleceğini belirler. Bu bağlamda gelecek kuşakları yetiştirecek kişiler olarak öğretmen adaylarının sınıf yönetimine dair inanç ve tutumları bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Ülkemizde öğretmen adaylarına YÖK' ün oluşturduğu programda belirlenen mesleki becerileri kazandırmakta görevli birimler, eğitim fakülteleridir (Terzi ve Tezci, 2007). Bununla birlikte eğitim fakülteleri öğrencilerinin öğretmenlik performansının istenilen nitelikte olmasını, gerekli bilgi ve donanımına sahip olmalarını ve mesleğe ilişkin olumlu tutum ve davranışlar edinmelerini amaçlamaktadır (Rodney ve Mandzuk, 1994). Benzer bir şekilde Geraldine (1987), öğretim elemanlarının, fakültelerde rol model olduklarını belirtmiştir. Bu rol sayesinde, değer, tutum ve davranışları; derslerini sürdürürken formal olarak ya da iletişim sürecinde informal olarak öğrencilere kazandırdıklarını vurgulamaktadır. Öğrenciler, bu mesleki rolleri ve kültürü edinme sürecinde, mesleğin değerleri ile tutumlarının yanında uygulama becerisini de kazanmakta ve Hammer'ın (2000) belirli bir mesleği yapabilmek için kazanılması gereken davranışların kazanılma sürecine mesleki anlamda sosyalleşme demektedir. Öğretmen adayları bu süreci yüksek öğretim eğitimleri boyunca yaşamaktadırlar (Woolfolk ve Hoy, 1990). Dolayısıyla mesleki sosyalleşme sürecinde, eğitim fakültelerinin öğrencilerin sınıf yönetimine ilişkin tutum geliştirmeleri için uygun ortam ve yaşantılar sunması gerekmektedir.

Öğrenmeyi düzenleyicisi ve yöneticisi öğretmendir. Öğrenme, öğrencinin öğrenme yaşantılarıyla oluşur. Öğretmen ise, bu süreci çeşitli yöntem ve tekniklerle öğrenme yaşantıları düzenleyerek öğrencilerde istendik yönde davranışların ne düzeyde

kazanıldığını denetleyerek geçirir (Fidan ve Erden, 1994). Diğer taraftan, öğretmenin tek sorumluluğu bu öğretim süreci değildir. Bu sürece etki eden etkili sınıf yönetimi en büyük sorumlulukları arasındadır. Sınıf yönetimi, öğretmenin davranışlarıyla düzenli ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmaya, düzeni sağlayan tüm etkenleri yapılandırması ve sınıfı etkileşim içinde takım ruhuyla yönetebilmesidir (Karip, 2002).

Bu bağlamda araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet ve sınıf yönetimi dersi almış olma durumlarına göre sınıf yönetiminde ilişkin tutum ve inançlarını incelenmiştir. Araştırmanın problem sorusunu ise aşağıdaki gibidir:

“ Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançları nasıldır?”

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarının belirlenmesidir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançları;
 - a. Öğretim yönetimi,
 - b. Birey yönetimi,
 - c. Davranış yönetimi boyutunda nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançları cinsiyete göre;
 - a) Öğretim yönetimi,
 - b) Birey yönetimi,
 - c) Davranış yönetimi boyutunda nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançları sınıf yönetimi dersi alıp/almama durumlarına göre;
 - a) Öğretim yönetimi,
 - b) Birey yönetimi,
 - c) Davranış yönetimi boyutunda nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sınıf yönetimi, genelde istenmeyen davranışlarla başetme olarak düşünülse de, etkinlikler, öğrenme-öğretim süreçleri, sosyal ortam, öğretmen ve öğrenci davranışların, sınıf iklimi gibi birçok değişkenli ve geniş kapsamlı bir kavramdır

(Burden, 1995). Bu araştırmada, Martin ve Baldwin'in (1998) üç boyutta tanımladığı birey yönetimi, öğretim yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarından oluşan sınıf yönetimi kavramı dikkate alınmıştır. Öğretim yönetimi boyutu; etkinlikler, eğitim ortamı ve zaman yönetimi kapsamaktadır. Birey yönetimi boyutunu; öğretmenlerin öğrencilerden beklentileriyle öğrencilerin bu duruma gösterdiği davranışlardan oluşmaktadır. Davranış yönetimi boyutunda ise; sınıf kurallarını öğrencilerin benimsemesinin nasıl sağlanacağı ele alınmıştır. Sınıf yönetiminin etkili olmadığı sınıflarda oluşan olumsuz durumlar hem öğretmen hem de öğrenci için rahatsızlık vericidir. Etkili sınıf yönetiminin gerçekleştirilemediği sınıflarda ortaya çıkan olumsuz durumlardan öğrenci ve öğretmenleri olumsuz etkiler (Burden, 1995). Dolayısıyla öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmenlerin sınıf ortamının öğretim için daha verimli olacağı kesindir. Çünkü öğretmenin sınıf yönetimi başarısı ile öğrencinin akademik başarısı doğru orantılıdır (Bosch, 2006; Wu, 2006). Bu sebeple; bu araştırma sınıf yönetimi tutumlarının tespit edilip, sonuçlara göre aday öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarını iyileştirmeye yönelik adımlar atılması bakımından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçeğin maddelerini içtenlikle cevapladığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Bahar yarıyılı Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Araştırma ölçme aracının ölçtüğü boyutlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen Adayı: Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan lisans öğrencisini ifade etmektedir.

Tutum: Bireyin insan, nesne, olay ve olgulara karşı gösterdikleri eğilimdir. Tutumlar inanç, kanı ve değerleri de içeren; insanlara, gruplara, olay, olgu ve nesnelere yönelik olumlu ya da olumsuz duyuşsal tepki eğilimleridir (Bakırcıoğlu,2012)

İnanç: İnsanların hayatları boyunca karşılaştıkları her türlü objeyi algılama şekillerine göre, ona karşı nasıl davranacağını belirleyen içsel kabuller olarak algılanmaktadır (Eroğlu ve Güven, 2006).

Sınıf Yönetimi: Sınıf yönetimi, eğitim programını, öğretim yöntem ve tekniklerini, eğitim ortamının verimliliğini, teknolojiyi, zamanı, eğitim ortamını, öğretmenlerle çocuklar arasında etkili iletişimi gerçekleştirerek, öğrenme için gerekli şartların sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlanmıştır (Sarıtaş,2003)

1.7. Kısaltmalar

SYTÖ: Martin, Yin & Baldwin (1998), Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Tutumlar

2.1.1. Tutum Kavramı

Genel olarak tutum kavramı, bir objeye karşı düşünce, duygu ve davranış eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Erkuş, 1994, 20). Papanastasiou (2002) ve Üstüner (2006) tutumun, bireylerde objelere karşı oluşan olumlu ya da olumsuz duygusal eğilim olduğunu belirtirken; Hogg ve Smith (2007), bireylere, birbirileriyle iletişim kanalları kurma ve birbirilerinin tutumları hakkında önseziler edinme, birbirilerini daha iyi tanıma hissi veren kişilik üzerindeki pencereler olarak tanımlamaktadır. Tutumlar, karşı koyma ya da ondan yana olma eğilimini içermektedir (Pehlivan, 1994). Alanyazında tutum üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıları bu kavramı araştırmaya iten en önemli içsel sebebin, tutumun bireylerin davranışlarını öngörmeyi olanaklı kılması olduğu görülmektedir (Hogg ve Smith, 2007; Üstüner, 2006).

2.1.2. Tutumun Öğeleri

Alanyazın incelendiğinde bu kavramın, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak üç bileşenle ele alındığı görülmektedir. Öğeler aşağıda ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Bilişsel Öğeler: Tutum nesnesiyle ilgili olarak kişinin sahip olduğu bilgileri, fikirleri ve düşünceleri kapsar (Arkonaç, 1998). Kişinin sahip olduğu bilgi ve fikirleri geçmiş yaşantı ve deneyimleri, etkileşimde bulunduğu aile ve yakın çevresi ya da kitle iletişim araçlarından edinmesi olasıdır.

Duygusal Öğeler: Yaşam alanının kavramları, hisleri ve deneyimleri sınıflandırılırken olumlu, olumsuz olaylarla, istenilen ya da istenilmeyen amaçlara göre ilişkilendirilir. Böyle bir ilişki tutumların duyuşsal yönünü, ifade eder. Bireyin bir tutuma yaklaşımını, onun deneyimleri doğrultusunda elde ettiği çıkarımlara bağlıdır. Herhangi bir uyarıcı grubuna karşı beslediği olumlu tutumlar, bireyin daha önce de bu tür uyarıcılarla deneyim yaşadığını ve bunun sonucunda kabullendiğini gösterdiği gibi bu uyarıcıyla her karşılaştığında olumlu tutumlar gösterebileceğini de gösterir (Karahan, 2003).

Davranışsal Öge: Kişinin, edindiği inanç ve bilgiler, onu, bir objeye karşı olumlu veya olumsuz tepki vermeye eğilimli hale getirir. Bu tutumun davranışa dönüşmesidir. Birey, objeye eğilim gösterdiği doğrultuda davranacaktır (Üstündağ, 2001).

2.1.3. Tutumların Özellikleri

Kağıtçıbaşı, tutumlarla ilgili olarak bazı özellikler sıralamıştır (Kağıtçıbaşı, 1988).

1. Tutumlar doğuştan gelmez, yaşantı yoluyla kazanılır.
2. Tutumlar geçici değildirler belirli bir dönem kalıcıdır. Yani bireyler yaşamlarının belirli dönemlerinde aynı düşünceyi korurlar.
3. Tutumlar, birey ve obje arasında ilişki kurarak öğrenme sürecini biçimlendirir ve bireyin çevresini anlamasını kolaylaştırır.
4. Tutumlar sebebiyle insan-obje ilişkisi subjektiftir.
5. Bir objeyle ilgili bir tutum oluşabilmesi ancak başka objelerle mukayese edilmesiyle mümkün olur.
6. Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır.
7. Tutum, tepki göstermek değil, göstermeye eğilimli olmaktır.
8. Tutumlar negatif veya pozitif davranışlara neden olabilir.

Tutumlar ve ögeleri özelliklerine göre birbirlerinden ayrılırlar. Bu özellikler şunlardır (Kağıtçıbaşı, 1983):

1. **Güç Derecesi:** Her tutum bir güce sahiptir. Tutum ve ögeleri güçleri bakımından farklıdır. Genellikle yerleşmiş, köklü tutumların tüm gücü de, ögelerinin gücü de yüksek olur. Genellikle aşırı tutumlar güçlüdür ve onu da değiştirmek zordur.
2. **Karmaşıklık:** Tutumlar, ögelerinin yapıları bakımından farklılıklar gösterir. Bu ögeler yalın veya karmaşık olabilirler. Ögeleri buna göre yalın veya karmaşık olabilir.
3. **Diğer Tutumlarla İlişki ve Merkezilik:** Bu farklılık diğer tutumlarla ilişkiler bağında da olabilmektedir. Bazı tutumların ilişkileri çok sağlamken, bazılarının

ise zayıftır. Hayatın merkezine yerleşen bir tutum, diğer tutumları gölgede bırakarak kişinin bakış açısını oluşturur. Bunlar ideolojileri oluştururlar.

4. Öğeler Arası Tutarlık: Genellikle tutumların öğeleri birbirleriyle tutarlıdır. Tutumun güç oranı arttıkça tutarlılık oranı da artar. Diğer bir ifadeyle zayıf tutumların tutarlılık oranı düşüktür, hatta bazıları tutarsızdır. Tutum içi tutarsızlık, yani bir tutumun öğelerinin uyuşmazlığı, tutumda bazı değişmelere sebep olabilecek bir yerleşmemişlik, rahatsızlık unsurudur. Bu tutarsızlık nedeniyle davranışsal öge de oluşmayabilir.

5. Tutumlar Arası Tutarlık: Kişinin bir tutumlarının birbiriyle tutarlılık göstermesi şart olmamakla birlikte, aranan bir özelliktir. Tutarlılığın derecesi de somut olaylara göre değişen ve tekrar tekrar ölçmeyi gerektiren bir sorundur.

2.1.4. Tutumu Etkileyen Faktörler

Bireylerin yetenekleri eğitimle keşfedilir ve zaman içerisinde geliştirilerek davranışa dönüşür. Kazanılan bu davranış örüntüleri onlara, sorumlu bir vatandaş olmayı öğretirken aynı zamanda hayatlarını idame ettirebilecekleri bilgi, beceri ve tutumlarını da geliştirir. Bu değerler bireyin ve dolayısıyla toplumun değişen koşullara uyumunu güçlendirerek, toplumların sürekliliğini ve ilerlemesini sağlar (Arıkan, 2007).

Tutumlar, bireyin toplumsallaşma sürecinin bir parçası olan öğrenme süreci içerisinde oluşur. Var olan veya değişen şartlar, bilgisel donanım ya da deneyimler; tutumları pekiştirebilir ya da farklı yöne çevirebilir. Bireyin hem kişilik özellikleri hem de içinde var olduğu çevresel koşullar ve ilişkiler karmaşık bir nitelik taşır ve değişkendir. Bu karmaşık koşullar tutumların da aynı biçimde karmaşıklık, çeşitlilik ve değişkenlik özelliğine sahip olması sonucunu doğurur (İnceoğlu, 2011).

Kadın ve erkeklere ilişkin tutumların oluşmasında bilişsel kalıp yargılar önemli rol oynamaktadır. Dünyadaki birçok toplumda erkekler güçlü, , kadınlar ise; zayıf benlikleri yansıtan kalıp yargılarla tanımlanmaktadır. Kadına ve erkeğe ilişkin oluşturulan olumlu veya olumsuz kalıp yargılar ve tutumlar her iki cinsiyetin ne gibi konularla ilgileneceklerini, çalışma yaşantılarını, performanslarını, eğitimlerini, sosyal ilişkilerini etkilemektedir (Sakallı Uğurlu, 2003).

Bir tutum herhangi bir değerler sistemine güçlü bir biçimde bağlı ise, değişmesi oldukça güçtür. Kapalı ve değişime açık olmayan topluluklarda, bireyin toplum kültürüne ters düşen tutumları geliştirmeleri hemen hemen olanaksızdır. Aynı şekilde

dini konular, ırk ve etnik ögeler de aynı şekilde kısıtlayıcı etkiler yaratabilirler. Dolayısıyla bu tür toplumsal ortamlarda yaşayan farklı tutumların ortaya çıkması zordur (İnceoğlu, 2011).

2.1.5. Tutumların Ölçülmesi

Tutum davranış ilişkisinin anlaşılabilmesi ve tutumdan davranışın tahmin edilebilmesi, her şeyden önce, tutumların güvenilir bir biçimde ölçülebilmesine bağlıdır (Özalp, 1997). Tutumların ölçülmesinde kullanılan çeşitli ölçek türleri olmasına karşın, sosyal bilimlerde en çok kullanılan ölçek türü Likert Tutum Ölçeğidir. Likert tarafından 1932 yılında geliştirilmiştir. Katılımcıların en önemli unsurudur. Katılımcıların tutumlarını ölçecek çeşitli maddelerden oluşur. Birey, benimsediği bu ifadeleri işaretlemek yerine, verilen her ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadığının derecelerini belirtmektedir. Bir cevaplayıcı, dereceleme toplamı modeline dayalı olarak hazırlanan bir ölçekte bulunan ifadelerin her birine tepkide bulunurken, bu ifadenin kapsamına ilişkin tutumun derecesini de bilir. Ölçek puanı da bu derecelerin toplamından oluşur. Başka bir deyişle Likert tipi ölçeklerin amacı bireyin kendisi hakkında bilgi vermesini sağlamaktır (Tavşancıl, 2002).

Birey kendisi hakkında çeşitli yöntemlerle bilgi verebilir. Bu, istenen değişkenler doğrultusunda kendi hakkındaki gözlemlerini bildirmesiyle olur. Teknik uygulanırken, belirli bir durum karşısında bireyin nasıl davranış göstereceğinin kendisine yazılı ya da sözlü olarak sorulur (Topkaya ve Yalın, 2001).

Likert (1932) ölçek kurmak için gereken dört işlemi şöyle sıralamıştır:

1. Belli bir tutumla ilişkili olduğu tahmin edilen çok sayıda tutum cümlesinin bir araya toplanması.
2. Bu maddelerin bir denek grubuna verilmesi. Deneklerin bu cümlelere beş kategori üzerinden tepki göstermeleri istenir: “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum”.
3. Her denek için toplam puanın hesaplanması. Yukarıdaki beş kategori sıra ile 5, 4, 3, 2, 1 puan aralığı almak üzere, her kişinin bütün ölçek maddelerine verdiği cevaplar toplanarak toplam bir puan elde edilir.
4. En ayırt edici maddeleri seçebilmek için “madde analizi” yapılması. Madde analizi her madde için, o madde üzerinden grubun aldığı puanların, grubun

bütün ölçek maddeleri üzerinden aldığı toplam puanlarla korelasyonudur. Madde analizinde, tüm ölçek puanlarıyla yüksek korelasyon gösteren maddeler muhafaza edilir; diğerleri atılır (Keleş, 1976).

Bu çalışmada da dörtlü likert tipi ölçek kullanılmıştır.

2.2. Sınıf Yönetimi

Yönetim, bir amacı gerçekleştirmek için madde ve insan kaynaklarını organize ederek eyleme geçirme sürecidir. Sınıftaki öğretim kaynakları ile öğrencileri organize etmek ise, sınıf yönetimidir (Celep, 2009). Bir başka ifadeyle, sınıf yönetimi, öğretmenin öğrencileri eğitsel amaçlarına yeterli bir biçimde ulaştıracak ve onların öğrenmelerini sağlayacak sınıf koşullarını oluşturması, adım adım düzenlemesi olarak tanımlanır (Weber, 1986).

Sınıf yönetimi, öğrenci davranışlarını denetlemenin ilerisinde, öğretmenin öğrenmeyi destekleyici işlevlerini yerine getirip getirmediği üzerine odaklanmaktadır. Ancak disiplin; öğrenci davranışlarını sınıf ve okulda denetlemek biçiminde algılandığından, öğretmenler, çabalarının çoğunu öğretmek yerine, bunu sağlamak için kullanmaktadır. İyi bir sınıf yönetimi, öğretmenin, sadece öğrencilerin kötü davranışlarındaki işbirliğini ortaya çıkarmak ve istenmeyen davranışa etkili müdahalesi değil, aynı zamanda, harcanan emeğe değecek akademik oluşumların gerçekleştirilebilmesidir (Kılbaş & Köktaş, 2007).

Ünal ve Ada (2003) ise sınıf yönetimini, öğretmenin öğrencilerde istenen davranış değişikliğini sağlama, istenmeyen davranışları düzeltme, öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurabilme, rahat öğrenme alanı düzenleme ve zamanı etkili kullanma etkinlikleri olarak tanımlanmıştır.

Yukarıda bahsedilen sınıf yönetimini oluşturan alt boyutlar aşağıda ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır.

2.2.1. Sınıf Yönetimi Boyutları

İlgili alan yazın tarandığında araştırmacıların sınıf yönetimi boyutlarını aşağıdaki gibi gruplandığı görülmüştür:

Sarıtaş (2003), Başar (2004) ve Küçükahmet (2004) sınıf yönetiminin beş boyutunu; öğretim alanının, öğretimin, zamanın, sınıf içi ilişkilerin ve davranışların

düzenlenmesi ve geliştirilmesi olarak ifade etmiştir. Ancak Aydın (2004) olumlu öğretmen davranışları, öğretmen öğrenci ilişkileri, okul yönetimi ile aile ve çevre olarak boyutlandırmıştır. Jeanpierre (2004) ise sınıf yönetimi dört boyutta maddelendirmiştir. Bu boyutlar fiziksel mekânın düzenlenmesi, zamanın düzenlenmesi, materyallerin düzenlenmesi ve disiplindir. Bu açıklamalar doğrultusunda alan yazın tarandığında Küçükahmet (2009)'in yaptığı sınıflandırmanın yaygın olarak kullanıldığı görülmüştür. Bu sebeple Küçükahmet'e (2009) göre belirlenen beş sınıf yönetimi boyutu ayrı ayrı başlıklar altında daha detaylı verilmiştir.

2.2.1.1. Fiziki Ortamı Eğitim Öğretime Uygun Hale Getirme

Öğretmen ve öğrenci için en önemli öğrenme çevresi sınıftır. Öğretmen, düzenlenecek etkinlik türü, öğretim yöntemi ve içeriğe göre sınıfta farklı fiziksel düzenlemeler yapmalıdır (Emmer, Evertson, Worsham, 1999). Çünkü öğrencilerin eğitim ve öğretim ortamlarında kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri gerekir. Öğrencilerin fiziksel olarak rahat etmelerini sağlama, öğrencileri derslere karşı motive etme ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırma işlevlerinin gerçekleşmesi de öğretim ortamlarının uygun bir fiziksel düzene sahip olmasına bağlıdır (Şişman ve Turan, 2011). Bu fiziksel düzenin nasıl olacağı konusunda karar vermek için izlenmesi gereken 4 ana madde vardır (Emmer, Evertson, Worsham, 1999).

1. Çok fazla hareketin olacağı alanları belirlemek: Bu alanlar, grup çalışma alanları veya öğrencilerin kendi masalarına, öğretmen masasına veya etkinlik noktalarına geçmek için kullanacakları alanlardır (koridor). Bu hatlar belirgin bir şekilde birbirinden ayrılmalı ama bir ders boyunca öğrencilerin bir alandan diğer alana geçişine engel olmamalıdır.
2. Öğrencinin öğretmeni kolayca görebildiğinden emin olmak: Öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi uygulayabilmesi için göz teması kurması önemlidir. Bu sebeple öğretmen masası öğrencilerin çalıştıkları alanlar arasında açık görme hattı oluşturulmalıdır.
3. Öğretim materyallerini ulaşması kolay olacak şekilde düzenlemek: Öğrencilerin araç-gereçlere zaman kaybetmeden ve sınıfın dikkatini dağıtmadan ulaşmaları sağlanmalıdır.

4. Öğrencilerin sınıfta olan tüm sunumları ve oyunları kolaylıkla görebildiğinden emin olunmalıdır.

Sınıf ortamının fiziksel durumunun başlıca özellikleri alanın boyutu ve çalışma gruplarının ayrı ayrı çalışabileceği şekilde düzenlenebilmesi, sıcaklık, güneş ışığı, nem, ses, sınıfın rengi, estetiği, eğitsel araçların sayısı ve çeşitliliği, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması olarak tanımlanabilir (Başar, 2006).

Bununla birlikte, sınıftaki öğrenci sayısı ve sınıfın büyüklüğü öğretimin kalitesini etkiler. Sınıftaki öğrenci sayısının artması; sınıf düzeninin bozulmasına, disiplin sorunlarının ortaya çıkmasına ve zorlanmalara neden olabilmektedir. Buna karşılık sınıftaki öğrenci sayısının azlığı da öğretmene kolaylık sağlayabilir. Bu sayede öğretmen öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme imkanı bulur, öğrencilerin dikkati kolay toplanıp, çabuk dağılmadığı için, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımı daha fazla olur ve sınıf öğrenme için ilgi çekici bir ortam haline dönüşür (Ünal ve Ada, 2000).

Ayrıca öğretimin gerçekleştirileceği fiziksel ortamın özellikleri her zaman ideal ve yeterli olmayabilir. Sıraları rahatsız, ısınma ve aydınlanması yetersiz, küçük, araç gereçleri eksik veya kullanışsız olan sınıflarda ders yapılmak zorunda kalınabilir. Ancak öğretme ortamları tüm bu olumsuz fiziksel yapılandırılmasına rağmen, öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlayacak şekilde öğretmenler tarafından düzenlenebilir. Etkin bir çevresel planlama; öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının analizini ve mevcut çevresel koşullarda var olan kaynakların ortaya konup, bunların birlikte değerlendirilmesini içermelidir. Sınıf, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin ve var olan kaynakların birlikte belirlenmesine göre düzenlendiğinde, uygun fiziksel ortam düzenlenmiş olur (Özyürek, 2005).

Derslerin öğretim programlarında gösterilen ders araç gereçleri için okul kaynaklarının yetersiz olduğu durumlarda öğretmen okul dışı kaynaklardan yararlanma yollarını denemelidir (Ensari ve Gündüz, 2006). Öğretmen sınıfın fiziki mekanını ve donanımını öğretim sürecine uyarlayarak, bazı etkinlikleri artırarak veya azaltarak; sınıfı daha iyi denetleyebilir ve eğitimde verimliliği artırabilir (Özyürek, 2005).

2.2.1.2. Plan - Program Etkinliklerinin Yönetimi

Eğitimde planlama, öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesinin de hesaba alınarak öğretim etkinliklerinin en düzenli şekilde nasıl öğretileceğinin organize edilmesidir

(Küçükahmet, 2009). Başka bir ifadeyle, bir öğretmenin herhangi bir öğretim etkinliğine başlamadan önce amacına uygun kazanımlar oluşturması ve bunları nasıl gerçekleştireceğini belirlemesi gerektiğine yönelik olarak yürüttüğü sistemli bir çabadır (Saban, 2000).

Amaçlar dahilinde; yıllık, günlük ünite planlarının yapılması; tüm kaynakların belirlenerek, nerede nasıl kullanılacağına karar verilmesi; bunun için yöntem ve araçların belirlenmesi; etkinlikleri öğrenci kişilik ve gelişim özelliklerini de dikkate alarak düzenleme, uygulama, izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması bu grupta ele alınabilir (Başar, 2006). Farklı hedeflere ulaşmak için farklı öğretme öğrenme etkinliklerinden faydalanmak gerekir. Bunların hazırlanması için gerekli materyaller, öğrencilerin bunlarla etkileşim biçimi, etkileşimin başlatılması ve sürdürülmesi ile ilgili önlemler ve hedefe erişme için kullanılacak metotlar değişiklik gösterebilir (Özçelik, 1989; Tunca, 2010). Programın uygulayıcısı olan öğretmenin, programın hedeflerini iyi bilmesi, hedefleri gerçekleştirecek içeriği iyi düzenlemesi, uygun yöntem ve öğretim materyallerini de belirleyerek, değerlendirme yapma konusunda yeterli olması gerekir. Bunun için de öğretmenin; öğretim ve öğrenmeyi planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi gerekir (Şişman ve Turan, 2008). Çünkü uygulanan öğretim yöntemleri, oluşturulan ders programı ve içerikleri öğrencinin kapasitesine ve yeteneklerine uygun olduğu ve program öğrencinin ilgilerine hitap ettiği oranda öğrenci başarılı olabilir (Ensari ve Gündüz, 2006). Bir programın ya da etkinliğin öğrenci özelliklerine göre uyarlanmasında ise en önemli görev öğretmene düşmektedir. Öğretmen, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı uyarlamaları yapabilmeli, program ile öğrenci arasında bir köprü olabilmelidir (Ensari ve Gündüz, 2006). Öğrencilere verilecek nitelikli bir öğretim, sadece iyi bir planlama sayesinde gerçekleştirilebilir. Bu sebeple, hedeflenen amaçlara en kısa zamanda, en pratik şekilde, en az maliyetle ve en etkili biçimde ulaşabilmek için bütün öğretim etkinliklerinin önceden planlanması gerekmektedir (Saban, 2000).

2.2.1.3. Zaman Düzenine Yönelik Etkinlikler

Zaman yönetimi, amaçlara ulaşmada zamanı verimli kullanabilme becerisidir. Sınırlı zaman içinde yapılan faaliyetlerin etkinliğini arttırmak, zaman yönetiminin amacıdır (Küçükahmet, 2009).

Sınıfta zaman yönetimi; öğretime hazırlık, öğretme-öğrenme süreci ve öğrencilerin öğrenme sürecine katıldıkları zaman olmak üzere üç boyutta değerlendirilir. Başka bir ifadeyle ders için ayrılan sürenin, öğretmen ve öğrenci açısından nasıl kullanılması ve değerlendirilmesi gerektiği ele alınır. Etkili ve başarılı sınıflarda uygulanan zaman kullanımında; dersin içeriğinin ve sınıf içi süreçlerin iyi bir biçimde yapılandırıldığı, sınıfta geçen zamanın çoğunun öğrenme etkinliklerine ayrıldığı, öğrencilerin sınıf içi süreçlere katılmalarına fırsat verildiği, öğrenci ihtiyaçlarına göre esnek bir zaman kullanma anlayışı olduğu, zaman kullanımı konusunda öğrencilere adil davranıldığı ve akademik olmayan konulara daha az zaman ayrıldığı görülmektedir (Şişman ve Turan, 2011).

Etkili öğretmenler, dersin nasıl başlayacağını ve sürdürüleceğini, ders içinde öğrenci aktivitelerini ne zaman gerçekleştireceğini, materyalleri hangi sırada ve ne zaman kullanacağını, geribildirim işlemlerini hangi aşamada ve nasıl yapacağını, etkinlik geçişlerini ve dersi sorunsuz bir şekilde ne zaman başlatıp bitireceğini planlamak durumundadır. Öğretmenin kararsızlıkları, aceleciliği, ayrıntılara fazla girmesi, aşırı sosyal ilişkiler kurması, sınıfın düzensizliği, amaçların belirgin olmaması ve plansızlığı zamanı iyi değerlendirememesine neden olabilir. Oysa öğretmenin sınıfta zaman ayarlamasını iyi yapabilmesi öncelikli görevlerindendir (Ünal ve Ada, 2000).

2.2.1.4. İlişki Düzenlemeleri

Sınıftaki yaşamın kolaylaştırılması için gerekli olan öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi bu boyutu oluşturur (Başar, 2006). Öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu ilişkiler önemlidir. Araştırmalar, akademik başarı ve öğrenci davranışlarının öğretmen öğrenci arasındaki ilişki düzeyinden etkilendiğini göstermektedir. Öğrenciler, kendileriyle iyi iletişim kuran öğretmenleri daha çok sevmektedir. Dolayısıyla bu niteliği taşımayan öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin yarısından fazlasının başarısının düşük, sadece %10'unun başarısının yüksek olduğu saptanmıştır (Morrison ve McIntyre, 1969; Jones ve Jones, 1998, 70). İletişim kurmada başarılı olamayan öğretmenlerin, öğretimde başarılı olsa da böyle bir durumda sınıfa yarra sağlayamayacağı söylenebilir (Selçuk, 2000, 94).

2.2.1.5. Davranış Düzenlemeleri

Sınıfta davranış yönetimi; okulun ve dersin amaçları doğrultusunda, öğrencilerin olumlu davranış kazanmaları, üretken olmaları, öğrenme yaşantılarına katılmalarını engelleyen davranışları değiştirmek için gerekli süreçleri planlama ve uygulama sürecini kapsar (Özyürek, 2005).

Olumlu sınıf ikliminin oluşturulması için istenmeyen davranış veya durumların meydana gelmeden tahmin edilerek önlenmesi, sınıf ve okul kurallarına uyulmasının sağlanması, istenmeyen davranışların değiştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması olarak ele alınır (Başar, 2006).

Sorun davranış; öğrencilerin kasıtlı veya kasıtsız olarak yaptığı, öğrenme ortamını etkileyen davranışlardır. İfade edilen davranış türleri aşağıda verilmiştir (Emmer, Evertson, Worsham, 1999)

1. Sorun olarak algılanmayan davranışlar: Ders anlatılırken bazı öğrencilerin konuşması gibi kısa süreli dikkatsizlikleri içerir. Bu davranış türü, öğrencilerin öğrenme ve öğretimi etkilemeyen kısa süreli duraksamalar olduğu sürece diğer öğrencilerin dikkatini dağıtacak derecede sorun davranış niteliği taşımazlar.
2. En küçük sorunlar: Sınıf kurallarına karşı yapılan davranışlardır. Öğrencinin oturduğu yerden izinsiz kalkması, ders saati boyunca dersle ilgisiz bir şeyler yapması buna örnek olarak verilebilir. Kısa süreli olsa da rahatsız eden davranışlardır.
3. Önemli, ancak etkileri ve genişliği sınırlandırılmış sorunlar: Öğrenme etkinliğini bozan ve öğrenmeyi engelleyen davranışlardır. Bir öğrenci veya belirli bir grup öğrencinin sürekli olarak sınıf kurallarını ihlal eden ve dersin akışını bozan davranışlarıdır. Ciddi bir sorundur, ancak okul kuralları ve sınıf baskısı ile sınırlandırılabilir.
4. Yükselme ve yayılma sorunları: Sınıf kurallarının uzun süreli veya sürekli ihlal edilmesi durumudur. Öğretmen ikaz etse bile davranışı sürdürmeye devam ederler. Öğrencilerin sınıf içinde dolaşması veya yüksek sesle konuşmaları bu davranış türüne örnektir.

Sınıf içi davranış kurallarını belirlemek, öğrenmeye güdüleyici bir düzenin sağlanmasının önemli öğelerinden birisidir. Bu davranış kurallarını etkili, uygulanabilir,

ve istenmeyen davranışları önleyici olabilmesi, kuralların nasıl belirlendiğine bağlıdır (Celep, 2009).

Sonuçta, sınıfı yönetmek aynı zamanda öğretim sürecini yönetmek demektir. Oldukça kapsamlı olan bu alanı yöneten öğretmenlerin yönetim anlayışı ve bunu uygulama şekilleri, öğrencilerle olan ilişkilerini, dolayısıyla sınıf yönetim biçimini yönlendirmektedir. Bu bağlamda sınıf yönetimi modelleri aşağıda ayrıntılı olarak incelenmiştir.

2.3. Sınıf Yönetimi Modelleri

Öğretmen, öğretim yılının tamamı için etkinlikleri, uygulamaları ve değerlendirmeleri tasarlamak zorundadır. Farklı sınıf yönetimi modelleri, farklı etkinliklerin sürece dahil edilebilmesi için gereklidir (Sarıtaş, 2000).

Bu modeller; tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel modeller olarak ele alınmıştır. Burden'a göre bu modellerde düşükten yükseğe doğru bir süreç gösteren kontrol düzeyi öğretmenin eğitim görüşlerini açıklar. Bu kontrol düzeyi baskıcılıktan demokratikliğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen merkezlikten öğrenci merkezliliğe doğrudur (Burden,1995).

2.3.1. Tepkisel Yönetim Modeli

Bu modelde istenmeyen durum veya davranışlar ortaya çıktığında tepki verilerek ortadan kaldırmaları amaçlanmaktadır. Bu yönüyle, sınıf yönetiminin klasik modeli olduğu da söylenebilir. Etki-tepki kuralına göre çalışır. Pekiştireç olarak ödül veya ceza kullanılır. Gerekli görülen tepki gruba değil bireye uygulanır. Sınıf yönetimi becerisi zayıf olan öğretmenler, diğer modelleri denemek yerine bu modeli sıklıkla tercih etmektedirler. Tepkiye karşı tepki durumunun yaşanabilmesi modelin en riskli özelliğidir ve bu sebeple tepkinin her zaman öğrenciyi istenen davranışa güdülemeyebilir. Ama sınıfta istenmeyen bir davranış ve sonuç oluşmuşsa, bu modelin kullanılmasına da gereksinim duyulabilir (Erden,2005).

2.3.2. Önlemsel Yönetim Modeli

Öğretmenin öğretim ortamında karşılaşılabilecek olumsuz durum ya da davranışları önceden tahmin ederek, durumun olmadan engellenmesi amaçlanmıştır.

Etkinlikler bireyden çok gruba yöneliktir. Öğretmenin aşırı önlem alması durumunda öğrencilerin eğitim ortamından sıkılmalarına neden olabilir (Ağaoğlu, 2005).

Sınıf etkinliklerinin “kültürel sosyalleşme süreci” olarak tanımlandığı bu modelde, sınıf ortamında istenmeyen davranışın oluşmasını önleyen bir sosyal sistem oluşturulmuştur (Ünal ve Ada, 2000). Model sınıfın, istenmeyen davranışa olanak vermeyen bir sosyal sisteme dönüştürülmesini öngörmektedir. Model iyi uygulanırsa tepkisel modele başvurmaya gerek kalmaz (Sarıtaş, 2000).

2.3.3. Gelişimsel Yönetim Model

Sınıf yönetiminde öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim seviyelerine uygun nitelikte etkinliklerin gerçekleştirilmesi gerektiğini savunur. Bir uygulamaya geçilmeden önce, öğrencilerin gelişim evreleri düzeylerine edilir (Ağaoğlu, 2005).

Jacobsen (1985, s. 244) bu modeli dört basamaktan oluşturur.

1. Öğrenciler on yaşına kadar nasıl öğrenci olmaları gerektiğini öğrenirler. Dolayısıyla sorumluluklarını bilmedikleri için öğretmene çok iş düşer.
2. On-on iki yaş arası dönemi kapsar. Bu dönemde öğrenciler olgunlaşmaya başlar, bu sebeple sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır.
3. On iki-on beş yaşları arasındır. Öğrencilerin beğenilme ve takdir edilme isteklerinin ön plana çıktığı bir dönemdir. Bazen davranışlarıyla öğretmeni zor durumda bırakabilirler.
4. Lise yıllarıdır. Arkadaşlarının etkisi artarken öğretmen ve ailelerin etkisi azalır. Bu dönemler öğretmen için zordur.

2.3.4. Bütünsel Yönetim Modeli

Bu sınıf yönetimi modeli, öncesinde anlatılan modellerin bir sentezi sayılır. Bu modelde, istenmeyen davranışlar için önlem alınır ve bu önemler bireyi de grubu da kapsar. İstenen davranışın uygun ortamlarda gerçekleştiğini bilen öğretmenler, bunlara ek olarak tepkisel yöntemden de faydalanır. Bu etkinlikler sürecinde kazandırılacak davranışlar, öğrencinin gelişim düzeyine uygun olmalıdır (Başar, 2006). Model tipik bir sistem modelidir. Modelin çevre boyutunu; okul, aile, boş zaman etkinliklerinin yer aldığı arkadaş çevresi oluşturur (Korkmaz, 2006).

2.4. Sınıf Yönetim İnançları

Sınıf yönetimi ve disipline ilişkin kuramlar Wolfgang ve Glickman'ın (1980) dayandıkları felsefe ya da psikolojik temeller dikkate alınarak müdahaleci yaklaşım, müdahaleci olmayan yaklaşım ve etkileşimsel yaklaşım olmak üzere üç temel başlık altında toplanmıştır (Akt; Aksoy, 2001).

2.4.1. Müdahaleci Olmayan İnanç

Öğrenci merkezli olarak bilinen müdahaleci olmayan sınıf yönetimi yaklaşımı insancıl(hümanist) felsefi ve psikolojik düşünceye dayanmaktadır. İnsancıl düşünceye göre dış ortamdan aldığı uyarıları direk benimseyen değil; bu uyarıları algılayan ve içsel potansiyelini kullanarak amaçlarını gerçekleştiren kişidir (Hanif, Nawaz, Tanveer,1979; Akt. Aksoy,2001). Dolayısıyla müdahaleci olmayan yaklaşım, öğrencilerin nasıl davranacaklarına karar verirken asıl otoritenin kendileri olduğunu ve bu kontrol etme yeteneğinin doğuştan geldiğini savunur (Calloway,1986).

Sınıf ortamını oluşturmada öğretmenin görevi öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerine olanak sağlayacak bir düzenek oluşturmaktır. Öğretmen eşliğinde öğrencilerle belirlenen sınıf ve okul kuralları öğrenciler tarafından benimsenip uygulanabilecek kuralları olarak nitelendirilir (Levin & Nolan, 1991). Bu model öğrencilerin yaşadığı duygu ve düşüncelerdeki karmaşanın istenmeyen hareketlere sebebiyet verdiğini savunmaktadır. Böyle durumlarda öğretmen öğrencinin hareketlerinin olumlu karşılanmadığını bir şekilde belirtmeli ve öğrencinin kendi hareketlerinin farkına varmasını sağlamalıdır (Wolfgang, 1999). Öğretmen olumsuz davranışlara anında müdahale etmek yerine önce sözsüz mesajlar yoluyla davranışlarını kontrol etmesi için öğrenciye zaman tanımalıdır. Öğrenci davranışlarını kontrol edemediği durumlarda en sık kullanılan yöntem öğretmen ve öğrenci arasında özel görüşme yapmaktır. Bu görüşmelerde öğretmen empatik dinleme ve soru cevap gibi iletişim becerilerini kullanır ve öğrencinin gerçekçi bir çözüme ulaşmasına yardımcı olur. Ancak öğretmen çözüm yolları konusunda otorite değil, yol göstericidir (Levin & Nolan, 1991).

Müdahaleci olmayan yaklaşımla uyumlu öğretmenin gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik güçtür. Karizmatik gücün temelinde ise tartışmasız bir güven, bağlılık, sadakat ve itaat yatmaktadır. Bu güce sahip öğretmenler öğrenciler tarafından sevilir ve sayılırlar (Borich, 1996; Akt. Aksoy,2001).

Müdahaleci olmayan yaklaşım kapsamında yer alan en tanınmış sınıf yönetimi ve disiplin modelleri Gordon'un öğretmen etkililiği eğitimi (teacher effectiveness training) modeli ve Ginott'un uygun iletişim modelidir (Aksoy,2001).

2.4.2. Müdahaleci İnanç

Müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımı geleneksel ya da davranışçı yaklaşım olarak bilinen felsefi ve psikolojik temele dayanmaktadır. Davranışçı yaklaşımda bireyin davranışları ile bireyin psikolojik, fizyolojik, duygusal rahatsızlıkları ve gelişim düzeyleri arasında bir ilişkinin var olduğu kabul edilmektedir. Ancak bu yaklaşım bireyin içsel duygu ve düşünceleri değil, gözlenebilir ve ölçülebilir davranışları ile çevrenin bireyin davranışları üzerindeki etkisi üzerine odaklanmaktadır (Zirpoli ve Melloy, 1997; Alexrod, 1977; Akt. Aksoy,2001)

Müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımına göre öğrenci davranışlarının kontrolü öğrenci değil öğretmenin sorumluluğundadır. Bu nedenle, öğretmen istenmeyen davranışlara ilişkin kurallar koyar, bu kurallara uymaları gerektiğini sınıfa bildirir, kurallara uyanlara ödül; uymayanlara ise ceza ile tepki gösterir. (Levin & Nolan, 1991). Cezalandırıcı yöntemin en büyük eksikliği, istenmeyen davranışın bu yöntemle durdurulması, fakat istenilen davranışların öğretilmemesidir. Ancak geçerli bir disiplin anlayışı olarak görülmemesine rağmen bu yöntemin bazı durumlarda dikkate alınabileceği ve diğer yöntemlerle birlikte kullanıldığında, istenilen davranış değişikliğini sağlayabileceği düşünülmektedir (Sadık,2006).

2.4.3. Etkileşimsel İnanç

Etkileşimsel sınıf yönetimi yaklaşımı hem insancıl hem de davranışçı felsefenin ilkelerine dayanmaktadır. Demokratik ilkelerin kolayca uygulanabileceği bu yaklaşıma göre bireyin gelişimini etkileyen pek çok faktör vardır. Temel düşünce büyümenin, birey ve bireyin içinde bulunduğu çevre arasındaki dinamik bir süreç olduğudur (Levin ve Nolan, 1991). Bu nedenle bireyin gelişiminde hem çevre, hem de içsel duygu ve düşüncelerin birlikte değerlendirilmesi gerektiği belirtilir. Sadık (2006)'a göre, öğrenme bireysel bir süreç olarak kabul edilse bile, grubun davranış yapısı öğrenmeler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla, öğrenci davranışlarının kontrol edilmesinde temel sorumluluk sahibi olan; hem öğretmen hem de öğrencilerdir.

"Öğretmenin temel görevi, etkili ve üretken bir sınıf grubu oluşturmak, beklentileri açıklamak, önderliği paylaşmak, arkadaşlığı ve üretken grup normlarını geliştirmek, öğrencileri açık iletişime ve bağlılığa özendirmek ve onlara rehberlik yapmaktır. Bu nedenle öğretmen bir bütün olarak sınıfın haklarını korumalıdır" (Weber, 2003). Öğrenciler, kendilerini değerli hissettiklerinde ve kendilerini ifade etme haklarına sahip olduklarını gördüklerinde, sınıf içinde daha katılımcı ve daha az rahatsızlık verici olacaklardır.

Bir grup olarak sınıfın haklarını korumak için gözlenebilir davranışları kontrol etmek gereklidir. Uzun dönemde öğrencilere kendi davranışlarını kontrol etme fırsatları verilir ancak temel amaç, tüm öğrencilerin öğrenme haklarını korumaktır (Aksoy, 2001). Sınıf kuralları genellikle öğrenciler ve öğretmen tarafından birlikte oluşturulur. Bazı öğretmenler çok gerekli olan kuralları öğrencilere açıklar sonrasında öğrencilerin ek kuralları oluşturmalarına izin verir. Öğrenciler tarafından önerilen kurallardan hangisinin uygulanacağı seçimle belirlenir. Öğretmenler öğrencilerin kurallara uyup uymadığını ve bazı kuralların değiştirilip değiştirilmemesi gerektiğini tartışmak için sık sık sınıf içi toplantılar yaparlar. Sınıf içi toplantılar yapmanın amacı öğrencilerin kendilerine ve sınıftaki diğer öğrencilere karşı olan sorumluluklarının farkına varmalarına yardımcı olmaktır (Levin ve Nolan, 1991). Öğretmenlerin öğrencilerle, kendi davranışlarının nedenlerini ve sonuçlarını anlamaları konusunda açık ve samimi bir şekilde konuşmaları önemlidir. Öğretmenin rolü, saldırmak veya suçlamak değil, desteklemek ve teşvik etmek olmalıdır (Redl ve Wattenberg; Charles, 2002; Sadık, 2006).

William Glasser ve Rudolf Dreikurs etkileşimsel sınıf yönetimi yaklaşımı kapsamında yer alan en tanınmış isimlerdir (Levin ve Nolan, 1991).

2.5. Sınıf Yönetiminde Disiplin Modelleri

Disiplin konusunda söz edilen bir çok model vardır. Ancak disiplin sorunlarının önlenmesine ilişkin her ortamda işlevsel olarak kullanılabilecek evrensel bir modelden söz etmek mümkün değildir. Aşağıda bu modellerin bir kısmı tanıtılmıştır. Her öğretmen, bu modellerden de yararlanarak kendi disiplin anlayışını belirlemek durumundadır (Pala, 2005).

Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar Tablo 1'de özetlenmiştir

Tablo 1

Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar

	Müdahaleci Olmayan Yaklaşım	Etkileşimsel Yaklaşım	Müdahaleci Yaklaşım
Davranışların kontrol edilmesindeki temel sorumluluk	Öğrenciye ait	Öğrenci ve öğretmene ait	Öğretmene ait
Kuralların geliştirilmesi	Öğretmenin rehberliğinde öğrenciler geliştirir	Öğretmen ve öğrenciler ortaklaşa geliştirir	Öğretmen geliştirir
Temel vurgu	Duygu ve düşünceler	Davranış-duygu ve düşünceler	Davranış
Bireysel farklılıkların önemi	Yüksek düzeyde önemli	Orta düzeyde önemli	Düşük düzeyde önemli
Müdahale zamanı	Öğrenciye davranışlarını kontrol etmek için zaman verilir	Öğrenciye davranışlarını kontrol etmek için zaman verilir ancak grup hakları korunur	Davranışı değiştirmek için öğretmen hemen harekete geçer
Müdahale yöntemleri	Sözsüz mesajlar, özel görüşmeler, ben mesajı	Grup toplantıları, ussal sonuçlar	Ödüller, cezalar
Güç kaynakları	Karizmatik ve uzmanlık gücü	Uzmanlık ve yasal güç	Ödül gücü ve zorlayıcı güç
Tanınmış modelciler	Gordon, Ginott	Dreikurs, Glasser	Canter, Axelrod

Kaynak: Levin, J.; Nolan J. F. (1991). Principles of Classroom Management: A Hierarchical Approach. Prentice Hall, Inc. New York.

Tablo 1' de verilen bilgilere dayanarak öğretmenlerin benimsedikleri yaklaşımlara göre uyguladıkları disiplin modelleri aşağıda verilmiştir.

2.5.1. Müdahaleci Olmayan Öğretmenlerin Uyguladıkları Disiplin Modelleri

2.5.1.1. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli

Dr. Thomas Gordon tarafından geliştirilen bir modeldir. Bu model, sınıftaki sorunların çözümü için öncelikle problemin kaynağının belirlenmesi gerektiğini vurgular. Sorunun özü araştırılır ve çözüme gidilmeye çalışılır. Bu bir süreçtir ve bu süreçte olumlu sonuç elde edilinceye kadar her iki taraf da (öğretmen-öğrenci) çeşitli

etkileşimlere girer, kaybeden olmadan, her iki tarafın ihtiyaçlarına cevap verecek bir çözüm elde edilmelidir. Gordon'a göre, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki, açık ve şeffaf, bireysel farklılıklara saygı gösteren, karşılıklı gereksinimlerin giderilmesine çalışılan ve özenli bir tutum içinde olmalıdır (Gordon, 1993).

2.5.1.2. Kouin Modeli

1950'li yıllardan başlayarak sınıf yönetimi konusunda ilk düzenli çalışmaları yapan araştırmacı Kouin olmuştur. Çalışmalarında çoğunlukla öğretmen davranışlarının, öğrencilerin ders izleme üzerindeki etkisini incelemiş ve 1970'li yıllara dek sürdürdüğü çalışmalarda etkili sınıf yönetiminin süreçleri üzerinde durmuştur (Ünal ve Ada, 2000).

Kouin, etkili sınıf yöneticilerinin; sınıf içinde problem ortaya çıktığında sınıf disiplinini sağlamalarına rağmen, öncelikli önem verdikleri konunun, etkili öğretim olduğu ortaya çıkarmıştır. Bu modelde öğretmenlere, sınıf içinde bir problem çıktığında, gereksiz uğraşlardan çok, dersin içeriğine, öğrencilerin derse katılımına, etkin öğrenmeye odaklanmaları önerilir (Küçükahmet, 2006).

2.5.2. Müdahaleci Öğretmenlerin Uyguladıkları Disiplin Modelleri

2.5.2.1. Davranış Değişikliği Modeli

Davranış değiştirme disiplin modeli, davranışların çevre tarafından ödül ve ceza yoluyla oluşturulduğunu savunan davranışçı psikologlar Watson, Thorndike ve Skinner'ın düşünceleri üzerine kurulmuştur. Model, insanların acı veren, hoş olmayan deneyimlerden veya uyarıcılardan kaçarken; hoş ve ödüllendirici olanı aramaya çalışması ilkesine dayanır. İstenmeyen davranış gösteren tek bir öğrencinin bireyselleştirilmiş bir yaklaşımla davranışını düzeltmeye çalışırken aynı zamanda tüm sınıfın davranışlarını da denetlemek amaçlanmaktadır (Burden, 1995).

Skinner, davranışların çevre tarafından ödül ve ceza yoluyla öğrenildiğini savunmaktadır. Davranış değişikliği modeli de bu sav üzerine temellendirilmiştir. Model, doğru davranışların yapılma sıklığını pekiştireç vererek artırma prensibine göre çalışır. Kurallara uyan öğrenciler iyiy davranışlarından dolayı ödüllendirilirler. Öğrencilere uyumlu davranışlarından dolayı çikolata, kalem gibi ödülleri ya da markalar (gülen yüz, yıldız vb.) alırlar, periyodik olarak kendilerine verilen markalar karşılığında ödülleri kazanabilirler veya istedikleri bir etkinliği seçip sınıfta yapılmasını isteyebilirler. Kurallara uymayan öğrenci ise cezalandırılır (Tertemiz, 2006).

Davranışçılar, davranış değiştirmede olumlu ve olumsuz olarak gruplanan pekiştireç ve cezaların kullanımını önermektedir. Olumlu pekiştireç, belli bir davranışın sıklığını ve gücünü arttıran, hoş ve istenilen uyarıcıları tanımlamak için kullanılır. Olumsuz pekiştireçler ise, uyarıcının ortadan kaldırılmasıyla davranışı güçlendirmektedir (Burden, 1995).

Öğretmenlerin istendik davranışlar yapan öğrencilere pekiştireç vermesi davranışın tekrarlanmasını sağlarken, istenmedik davranışları yapan öğrencilerin ödülünden mahrum kalması ya da ceza alması ise istenilen davranışı yapmaya zorlayacaktır (Tauber, 2007).

2.5.2.2. Güvengen Davranış Modeli

Güvengen davranış modeli, etkili disiplin modeli olan Canter modeli olarak bilinen bir davranışçı yaklaşım modelidir. Lee ve Morlene Canter tarafından geliştirilmiştir. Bu modelin temel düşüncesi; sorun davranış gösteren öğrenciye karşı öğretmenin gönderdiği mesaj arasında paralellik olmadığında, öğrencinin bu uyarı farklı bir biçimde algılamasına neden olduğudur. Örneğin öğrenciye uygunsuz bir davranışından dolayı uyarı yapmak isteyen bir öğretmenin bunu gülerek veya yumuşak bir ses tonuyla istemesi, öğrencide çelişkiye neden olur ve bu durum öğretmenin isteklerini dikkate alma derecesini olumsuz etkiler. Bu sebeple de öğretmenin davranışlarının öğrenci üzerinde güvenilir bir izlenim bırakması gerekir (Celep, 2009).

Canter iddialı bir öğretmenin sağlam ve açık bir otorite kurmasının gerekli olduğuna inanır ve öğütler vererek öğrencilerin uygun davranışlarda bulunmalarını sağlamaları gerektiğini savunur. Bu modeli benimseyen öğretmenlerin öğrencilerin uygun davranışları kazanmaları konusunda kendilerini sorumlu gördükleri için, tutarlı ve verdikleri sözleri gerçekleştiren kişiler olduğu görülür (Küçükahmet, 2006).

2.5.3. Etkileşimci Öğretmenlerin Uyguladıkları Disiplin Modelleri

2.5.3.1. Sosyal Disiplin Modeli

Bu model bazı kaynaklarda "Akıl-Sonuç Modeli" olarak da adlandırılır. Bu modeldeki disiplin kavramı Rudolf Dreikurs (1982) tarafından oluşturulmuştur. Sosyal disiplin modelinin temel aldığı görüşe göre, öğrencilerin yanlış davranışlarının nedeni, giderilmeyen ihtiyaçlarıdır. Tüm insanların sosyal açıdan ait olma ve kabul görme

ihtiyacının olduğunu ve bu ihtiyaçlar karşılanmadığında yanlış davranış örüntüsünün başladığını savunur. Dreikurs'a göre davranış problemleri; dikkat çekme, güç mücadelesi, öç alma ve yetersiz görünme olarak dört gruba ayrılır. Çocukların çoğu grubun bir parçası olamayacaklarını anlayınca "dikkat çekme" davranışını, büyüklere meydan okuyarak istediklerini elde edecekleri düşüncesiyle "güç mücadelesini", dikkat çekme ve öç alma davranışlarında kaybederlerse "öç alma"yı, kendilerini yardımsız ve problemlili olarak görürlerse "yetersiz görünme"yi seçerler. Bu yaklaşıma göre yetiştirilen öğretmenler, öğrencilerin yanlış davranışlarının yukarıdaki hangi nedenden dolayı olduğunu ve bu davranışların mantıksal sonuçlarını nasıl yorumlayacaklarını öğrenirler. Burada öğretmenin öğrencilere yaklaşım şekli, doğru olanı belirtmek ve mantıklı sonuçların uygulanmasını savunmaktır. Öğrencilere dünyanın gerçeklerinin gösterilerek, kendi disiplinlerini geliştirmeleri için kuralları belirlemede öğrencilerin de söz sahibi olduğu demokratik sınıflar üzerinde yoğunlaşır. Bu modelde yanlış davranışların önlenmesi öğrencilerle olumlu ilişkiler geliştirildiğinde, onlara kabul duygusu yaşatıldığında mümkün olur (Küçükahmet, 2009).

Dreikurs demokratik sınıfların oluşturulmasıyla sınıf yönetiminin kolaylaşacağını belirtmiştir. Çünkü demokratik sınıf oluşumuyla beraber; öğrenciler kuralların belirlenmesinde söz sahibi olmalarına paralel olarak, derse kendi istekleriyle katılırlar, kendi davranışlarının mantıksal analizini yaparak kontrol edebilirler ve motivasyonları yüksektir (Ünal ve Ada, 2000).

2.5.3.2. Gerçeklik Terapisiyle Problem Çözme Modeli

Bu model Amerikalı psikiyatrist William Glasser tarafından geliştirilmiştir. Bu modelde sınıf yönetiminde öğretmenin rolü; öğrencilere, kendi davranışlarının sorumluluğunu almalarında. üretken olmayan davranışlarını değiştirmelerinde ve hedefler belirlemelerinde rehberlik yapmaları ve gerektiğinde profesyonel yardımda bulunmalarıdır (Küçükahmet, 2009). Bu modelde kurallar esastır ve öğrenciler kurallara uymalıdır. Öğrencilerin olumlu davranışlarından sonra, akılcı ödüller verilmelidir (Küçükahmet, 2006).

2.6. İlgili Araştırmalar

İlgili literatür incelendiğinde Türkiye’de yapılan sınıf yönetimine ilişkin bir çok çalışmaya ulaşılmış; ancak sadece sınıf yönetimi tutumlarını konu alan az araştırma

olduğu dikkat çekmiştir. Literatürde önemli bir bölüm, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını nasıl düzenleyebileceğini ve yanlış davranışları engellemek için etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasının nasıl mümkün olacağını ele almıştır. Sınıf yönetimi stratejileri, öz-yeterlilik ve sınıf yönetimi becerileri incelenen diğer konular arasındadır. Sadık (2000) "İlköğretim 1. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem ve Davranışlar", Terzi (2001) "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi", Çetin (2002) "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Problemleri İle İlgili Görüşleri", Günay (2003) "Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi", Turanlı ve Durmuşçelebi (2006) "Öğretmenlerin Disiplin Stratejilerini Etkileyen Faktörler", Sadık (2006) "Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışlarla Baş Edilme Stratejilerinin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi ve Güvengen Disiplin Modeli Temel Alınarak Uygulanan Eğitim Programının Öğretmenlerin Baş Etme Stratejilerine Etkisi", Ilgar (2007) "İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma", Sağnak (2007) "İlköğretim Okullarında ve Liselerde Kullanılan Sınıf İçi Disiplin Stratejilerinin Karşılaştırılması (Niğde İli Örneği)", Sadık ve Doğanay (2007) "Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlarla İlgili Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Karşılaştırılması", Sadık, ve Hasırcı (2007) "Öğretmen Adaylarının İstenmeyen Davranışlar Hakkındaki Görüşleri", Sadık ve Hasırcı (2008) "Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarındaki Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Problemleriyle Baş Etme Davranışlarına İlişkin Algıları", İflazoğlu Saban (2009) "Öğretim Yönetimi ve Sınıf Kontrolü", Akgün, Yazar ve Dinçer (2011) "Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi", Hasırcı ve Sadık (2011) "Sınıf Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi", Öz (2012) "Öğretmen, Öğrenci ve Ailelerinin İlköğretim II. Kademedeki Gözlenen Disiplin Problemleri ve Baş Etmede Kullanılan Stratejiler İle İlgili Görüşlerin İncelenmesi", Öztürk, Gangal ve Ergişi (2014) "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitimlerinin Sınıf Yönetimi ve Stratejileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi" incelenen çalışmalardan bazılarıdır.

Bu bölümde sadece öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarıyla ilgili olarak ulaşılabilen yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Savran ve Çakıroğlu (2004) fen bilgisi öğretmenlerinin tutum ve inançlarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu amaçla Martin, Yin ve Baldwin (1998)'nin SYTÖ Türkçe' ye çevrilmiş ve 8 farklı üniversiteden 584 (172'si üçüncü sınıf, 412'si dördüncü sınıf) fen bilgisi öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim yönetimi alt boyutunda disiplinci bir yaklaşıma sahip olurken, birey yönetimi boyutunda ise disiplinci olmayan bir yaklaşıma sahip oldukları görülmüştür. Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarında cinsiyet ve sınıf farklılığı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Turanlı ve Durmuşçelebi (2006), öğretmenlerin disiplin stratejilerini etkileyen faktörler isimli çalışmalarında; öğretmenlerin istenmeyen bir durumla karşılaştıkları zaman kullandıkları disiplin stratejilerini çeşitli etkenlere göre incelemiştir. Araştırmada 127 ilköğretim ikinci kademe ve lise öğretmenine ulaşılarak kendilerine verilen on tane örnek durum karşısında nasıl davranacaklarını yazmaları istenmiştir. Bu yolla elde edilen veriler kodlanarak nicel veri haline dönüştürülmüştür. Araştırma bulguları istatistiksel olarak anlamlı şekilde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha az müdahaleci stratejiler kullandığını ve öğretmenlerin başarılı öğrencilere daha hoşgörülü yaklaştığını göstermektedir. Ayrıca lise öğretmenleri ilköğretim öğretmenlerine göre; doğal ve sosyal bilimler öğretmenleri dil, sanat ve spor öğretmenlerine göre daha fazla müdahaleci stratejiler uygulamayı tercih etmektedirler.

Yılmaz (2009) sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin fen öğretimi öz yeterlilik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisini incelediği çalışmada, katılımcılara Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen "Fen Öğretimi Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği" (STEBI-B) ve Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen SYTÖ (ABCC) uygulamıştır. Ölçekler ön test ve son test olmak üzere ikişer defa uygulanmıştır. Bulgulara göre adayların fen öğretimi öz yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi inançları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre; fen öğretiminde yüksek öz yeterlilik inancına sahip sınıf öğretmeni adaylarının öğretim yönetimi boyutunda müdahaleciden etkileşimciye doğru, birey yönetimi boyutunda ise daha müdahaleci bir sınıf yönetimi yaklaşımına sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Demir ve Maskan (2007)' de yaptıkları araştırmada Martin, Yin ve Baldwin'in (1998) SYTÖ' uygulamıştır. Çalışma Diyarbakır il merkezinde yer alan özel ve devlete ait orta ilköğretim kurumlarında görev yapan 63 fizik öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, genç fizik öğretmenlerinin sınıf yönetiminin davranış yönetimi boyutunda çok disiplinci, öğretim yönetimi ve birey yönetimi boyutunda ise disiplinci bir yaklaşıma sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ancak, fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik yaklaşımlarında; çalışma süreleri ve çalıştığı kurum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ekici (2008), sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeyine etkisini incelediği araştırma, 2006-2007 bahar yarı yılında, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü gerçekleştirilen deneysel bir çalışmadır. Toplam 91 katılımcı ile çalışılmıştır. Araştırmada Martin, Yin ve Baldwin (1998) 'in geliştirdiği SYTÖ kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf yönetimi dersinin istatistiksel olarak önemli bir katkısı olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersi almadan önce ve aldıktan sonra cinsiyete, genel akademik başarı durumuna ve mezun oldukları lise türüne göre sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Güleç, Bağçeli ve Onur (2008) öğretmen adaylarının sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanmasına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışma amacıyla, 2006-2007 eğitim – öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam eden ve sınıf yönetimi dersini alan 90 öğretmen adayına anket uygulanmıştır. Uygulanan anket verilerine göre, öğretmen adayları öğrenciyi sürece dahil eden disiplin anlayışına paralel olarak sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrencilerle birlikte karar vermenin önemli ve gerekli olduğunu düşünmektedir.

Köse (2010) öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersine yönelik görüşleri belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla 150 öğretmen adayına araştırmacı tarafından oluşturulan beşli likert tipi, 32 maddelik bir anket uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersi hakkında pozitif yönde düşündükleri, sınıf yönetimi konusunda kendilerine güvendikleri ve gerekli bilgi donanımına sahip oldukları ancak sınıf yönetimi dersinin uygulama yönünden yetersiz yorumlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının derse yönelik tutumları, cinsiyetlerine göre değişmezken, öğrenim gördükleri branşa göre değişmektedir.

Akar, Tor, Erden ve Şahin (2010) sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarını tespit etmek amacıyla nitel bir araştırma yürütmüştür. Çalışma Ankara'da anaokulları ve ilköğretim okullarında görev yapan 19 öğretmenle yürütülmüştür. Veri toplama aracı demografik bilgilerin dışında,. Bu sorular sınıfın fiziksel ortamı, okul ve sınıftaki ilk günler, okul ve sınıf kuralları, kuralların belirlenmesi, öğrenme etkinlikleri, öğrenci davranışları, istenmeyen davranışlara karşı alınan tedbirler ve okul,veli,öğretmen ilişkisi ile ilgilidir. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, sınıf yönetimi boyutları içerisinde fiziksel ortamın önemli bir boyut olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha çok geleneksel yöntemleri tercih ettikleri belirlenmiştir.

Buğday (2010) çalışmasında 2007- 2008 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş Merkez İlçesinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetimi konusundaki düşünce ve tutumlarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Kahramanmaraş merkezinde yer alan resmi ve özel 58 ilköğretim okulunda sınıf ve branş öğretmeni olarak görevli 2260 öğretmen, örneklemi ise tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiş 1130 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş dörtlü likert tipi, 31 sorudan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, tehdit, korku ve cezaya dayalı yaptırımların az da olsa kullanıldığı, öğretmenlerin demokratik tutumlarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Keleş (2013), okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarını belirlemek amacıyla; Adana ili merkezinde (Sarıçam, Çukurova, Yüreğir) bulunan bağımsız anaokullarında çalışan 164 öğretmen ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan 141 öğretmen adayıyla çalışmıştır. Ölçme aracı olarak Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen SYTÖ ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; sınıf yönetiminin öğretim yönetimi ve birey yönetimi boyutlarında okul öncesi öğretmen adayları ve öğretmenlerinin de müdahaleci bir inanç ve tutuma sahip oldukları görülmüştür. Davranış yönetimi boyutu için yapılan görüşmelerde de okul öncesi öğretmen adayı ve öğretmenlerinin müdahaleci inanca sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi dersi alıp/almama durumuna göre incelendiğinde öğretim yönetimi boyutunda birinci sınıfların dördüncü sınıflara göre daha müdahaleci olduğu görülmektedir.

Kurt, Ekici, Aktaş ve Aksu (2013) öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarına etkisini araştırmıştır.. Toplam 297 katılımcıyla çalışılmıştır. Ölçme aracı olarak The Keirsey Temperament Sorter-II ölçeği ve Sınıf Kontrolü Hakkında Tutum ve İnanç Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; kişilik tipleri açısından öğretmen adaylarının en fazla koruyucu kişilik tipine sahip oldukları ve bunu idealistler, zanaatçılar ve mantıklılar izlediği görülmektedir. Öğretmen adaylarının tutum ve inançları hem ölçeğin genelinde hem de öğretim yönetimi, birey yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarında yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu tutum ve inanç düzeyleri kişilik tiplerine göre farklılık gösterirken, sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları arasında pozitif yönde düşük, orta ve yüksek düzeylerde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını orta düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Onwuegbuzie, Witcher, Filer ve Downing (2000) öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin sınıf disiplinine ilişkin yönelimlerini belirlemek amacıyla “Disipline İlişkin İnançlar Envanteri”ni 201 katılımcıya uygulamıştır. Envanterden elde edilen sonuçlara göre; katılımcıların çoğunun etkileşimci bir disiplin anlayışına sahip olduğu, müdahaleci bir disiplin anlayışına sahip katılımcıların ise ikinci sırada olduğu anlaşılmıştır. Yaşlı ve öğretmenlik mesleğinde deneyimi fazla olan öğretmenlerin genç ve deneyimsiz öğretmenlere oranla ya çok müdahaleci ya da hiç müdahaleci olmayan bir inancıya sahip oldukları belirlenmiştir. İlköğretimin ikinci kademesinde görevli öğretmenlerin ilk kademesinde görevli öğretmenlere oranla daha müdahaleci ve daha az etkileşimci oldukları belirlenmiştir.

Martin ve Shoho (2000) öğretmen ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inançlarında deneyim değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla 200 öğretmen ve 138 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Toplam 338 katılımcının 121’ i geleneksel sertifikaya sahiptir ve deneyimleri ortalama olarak 9 yıldır. Verilere göre öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre daha müdahaleci olduğu ortaya çıkmıştır. Martin ve Shoho öğretmenlerin yaşı arttıkça sınıf yönetiminde kontrollü inanç ve tutuma sahip olduklarını belirtmiştir.

Parker (2002), sınıf yönetimine yönelik inançları öğretmen eğitimi ve yaş değişkenlerine göre incelediği araştırmasında; ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine sınıf

yönetimine yönelik tutum ve inanç ölçeği uygulamıştır. Katılımcıların 106' sı geleneksel, 106' sı alternatif sertifikalıdır. Geleneksel sertifikaya sahip öğretmenler ortalama 41 yaşında ve 13 yıllık deneyime sahiptir. Alternatif sertifikaya sahip öğretmenler ise ortalama 36 yaşında ve 4 yıllık deneyime sahiptir. Araştırma sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ritter (2003), sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumları öğretmen yetiştirme modeli ve deneyimin etkisine göre incelemiştir. Geleneksel sertifikaya sahip olan 65, alternatif sertifikaya sahip olan 42 olmak üzere toplam 107 ortaokul öğretmen ile çalışılmıştır. Sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutum ölçeğinin kullanıldığı çalışmada eğitim yönetimi boyutunda sertifika değişkenine bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır. İnsan yönetimi boyutunda ise geleneksel sertifikaya sahip olanların daha müdahaleci oldukları sonucu çıkmıştır. Sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumların deneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Martin, Yin ve Mayal (2006), öğretmenleri sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada 163 katılımcı ile çalışmış ve katılımcılara “Sınıf Kontrolünde Tutumlar ve İnançlar” envanterini uygulamıştır. Sonuçlarda göreve yeni başlayan öğretmenlerle deneyimli öğretmenler arasında deneyime göre sınıf yönetiminin öğretim yönetimi ve birey yönetimi boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark öğretim yönetimi boyutunda tecrübe sahibi öğretmenlerin göreve deneyimsiz öğretmenlere göre daha kontrolcü; birey yönetimi boyutunda tecrübeli öğretmenlerin deneyimsiz öğretmenlere göre daha az kontrolcü oldukları görülmüştür. Ayrıca göreve yeni başlayan öğretmenlerle deneyimli öğretmenler arasında cinsiyete göre sınıf yönetiminin öğretim yönetimi boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre; bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha kontrolcü davrandıkları görülmüştür.

Almog ve Shechtman (2007) tarafından yapılan çalışma; öğretmenlerin, öğrencilerin davranış problemleriyle başa çıkma yöntemleri ile ilgilidir. Öğrencilerin davranış problemleriyle başa çıkma stratejileri ile demokratik inanç ve öz- yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. İsrail’de 33 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veriler sınıf gözlemleri, anket ve mülakat yoluyla toplanmıştır. Görüşmelerde öğretmenler, davranış sorunları için faydalı stratejileri kullandıklarını ifade etmişler; ancak gözlemler öğretmenlerin kısıtlayıcı tepkiler sergilediklerini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin demokratik inançları ile çeşitli davranış sorunlarında yararlı stratejileri kullanımları arasında pozitif korelasyon bulunmuştur.

Taylor (2009)'un Arkansas'ta yaptığı araştırmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarını araştırmıştır. Sınıf yönetimi tutum ve inanç ölçeği 256 adaya uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre eğitim yönetimi boyutunda deneyimli öğretmenler daha müdahaleci bulunmuştur. İnsan yönetimi boyutunda ise yaş, deneyim, sahip olduğu sertifika veya okuttuğu sınıfa göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Turnsek ve Pekkarinen (2009) tarafından yapılan çalışmada, 222 Sloven ve 230 Finlandiyalı okul öncesi öğretmenin tutumları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak anket ve ölçeklerin kullanıldığı araştırma sonuçlarına göre; Sloven öğretmenlerin yarısının demokrasi yanlısı olduğu görülmüştür. Demokratik tutum düzeyi çok yüksek olan öğretmenlerin yüzdeliği, son derece anti- demokratik tutuma sahip öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır.

Alobiedat ve Saraierh'in (2009) gerçekleştirdiği “Sınıfta Öğretmence Uygulanan Demokratik Uygulamanın Derecesi” adlı araştırmada, devlet okullarında öğretmenlerin demokratik inançları uygulama derecesini belirlemek amaçlanmıştır. Veriler 146 erkek ve bayan öğretmenden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin demokratik inançları orta düzey olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin demokratik inançları ile uygulama derecesi arasında bayan öğretmenler ve eğitim deneyimi sekiz yıldan az olan öğretmenler lehine önemli farklılık olduğu görülmüştür.

İlgili araştırmalar incelendiğinde etkili bir sınıf yönetiminin sağlanması için öğretmenlerin kullandıkları disiplin modelleri konusunda çok sayıda araştırma yapıldığı fark edilmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda sınıf yönetimi boyutlarına dair farklı boyutların incelemesine karşın yurt içinde yapılan çalışmaların genelde disiplin sorunları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin belirli disiplin modellerini uygulamaları için öncelikle belirli bir yaklaşımı benimsemeleri gerektiği araştırmanın kuramsal çerçevesinde de açıklanmıştır. Bu yaklaşımlardan birini benimsemeleri ya da benimsedikleri yaklaşımın hangisi olduğunu fark ederek ona göre kendilerini geliştirmeleri için öğretmenlerin tutum ve inançlarını belirlemeye yönelik daha fazla çalışmanın yapılması ve gerekli farkındalığın yaratılması gerekmektedir. Bu sayede öğretmenler kendi sınıf yönetimi tutumlarını belirleyerek istikrarlı ve etkili bir sınıf yönetimi kimliği kazanabilirler.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma için belirlenen evren ve örneklem, kullanılan veri toplama aracı ve verilerin analizlerinin nasıl yapıldığı ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarının nasıl olduğunu ve cinsiyet, mezun oldukları lise türleri, öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ve sınıf yönetimi dersi alıp/almama durumuna göre değişip değişmediğini incelemeyi amaçlaması yönüyle tarama (survey) modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte ve halen var olan durumu, mevcut olayları, grupları, objeyi ve özellikleri olduğu gibi betimlemeyi-resmetmeyi-açıklamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2013- 2014 eğitim ve öğretim bahar yarıyılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda okuyan 117 birinci sınıf, 117 ikinci sınıf, 208 üçüncü sınıf ve 190 dördüncü sınıflar olmak üzere toplamda 632 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde uygun örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 311 öğrenci oluşturmaktadır. Bu değer evrenin %51'ine ulaşıldığını göstermektedir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Değişken	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	207	66.6
	Erkek	104	33.4
Sınıf Yönetimi	Alan	168	54.0
Dersi	Almayan	143	46.0
	Toplam	311	100.0

Kategoriler: Alanlar= 3.ve 4. Sınıflar; Almayanlar= 1.ve 2. Sınıflar

Tablo 2'de yer alan veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre, 207'sinin (%66.6) kadın ve 104'ünün (%33.4) erkek şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının 168'ini (%54.0)'ini sınıf yönetimi dersi alanlar, 143'ünün (%46.0) sınıf yönetimi dersi almayanlar oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimine Yönelik İnanç ve Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum ölçeği ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Sınıf Yönetimine Yönelik İnanç ve Tutum Ölçeği

Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen SYTÖ, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek, 3 bölüm ve 26 maddeden oluşan 4'lü likert tipi bir ölçektir. On dört maddeden oluşan ders yönetimi, 8 maddeden oluşan insan yönetimi ve 4 maddeden oluşan davranış yönetimi bölümleridir. Cevaplar, 4 “Kesinlikle Katılıyorum”, 3 “Katılıyorum”, 2 “Katılmıyorum”, 1 “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ortalama puanların değerlendirmeleri "3.28-4.00" kesinlikle katılıyorum, "2.52-3.27" katılıyorum, "1.76-2.51" katılmıyorum, "1.00-1.75" tamamen katılmıyorum aralıkları dikkate alınarak yorumlanmıştır. Belirtilen ortalamalar bir boyut için elde edilen toplam puanın ilgili boyuttaki madde sayısına bölünmesiyle elde edilen değerler üzerinden hesaplanmıştır. Ortalama puanlar 2.52'nin altında ise müdahaleci olmayan grup, 2.52 ve üzeri ise müdahaleci grup olarak belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen ortalama puanlarında artış oldukça daha müdahaleci oldukları kabul edilmektedir (Martin, Yin ve Mayal, 2008). Sınıf yönetimi inanç ve tutum ölçeğinin birey yönetimi boyutunda bulunan 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 ve 22. maddeler ile davranış yönetimi boyutunda bulunan 23, 25 ve 26. maddeler ters maddelerdir.

Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçek 26 madde ve 3 bölüm halinde kabul edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayıları, öğretim yönetimi için 0,82, birey yönetimi için 0,69 ve davranış yönetimi için de 0,69 olarak tespit edilmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması Gencer& Çakıroğlu (2005) tarafından Türkiye’de 584 adaya uygulanarak hesaplanmıştır. Ölçek orijinalinde olduğu gibi üç

boyutta, 4'lü likert tipinde, toplam 26 madde içermektedir. Yanıt seçenekler “Kesinlikle Katılıyorum”(4 Puan), “Katılıyorum” (3 Puan), “Katılmıyorum” (2 Puan), “Kesinlikle Katılmıyorum” (1 Puan) şeklindedir. Öğretim yönetimi boyutunda 14 madde, birey yönetimi boyutunda 8 madde, davranış yönetimi boyutunda 4 madde yer almaktadır. Ölçeğin genelinden en fazla 104 puan en az 26 puan, öğretim yönetimi boyutunda en fazla 56 puan en az 14 puan, birey yönetimi boyutunda en fazla en fazla 32 puan en az 8 puan, davranış yönetimi boyutunda en fazla 16 puan en az 4 puan alınabilmektedir.

Gencer & Çakıroğlu (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçeğin iki boyuttan oluştuğu ve ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, öğretim yönetimi boyutu için .71 olarak bulunurken, birey yönetimi boyutu için .73 olarak bulunduğu ifade edilmiştir.

Ekici (2008)'nin, güvenirlik çalışmasını tekrar yaptığı Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç ölçeğine ait hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .85 olarak bulunurken, öğretim yönetimi boyutu için .70 ve davranış yönetimi boyutu için .65'dir. Gencer & Çakıroğlu (2005)'nin ölçeği uyarlama işlemi sonucundan farklı olarak Ekici (2008) çalışmasında ölçeğin orijinalinde olduğu gibi üç faktörlü ve toplam 26 madde korunarak çalışılmıştır.

Bu çalışmada Gencer & Çakıroğlu (2005)'nin ölçeği uyarlama çalışmasının sonucundan farklı olarak Ekici (2008)'nin çalışmasında olduğu gibi ölçeğin orijinali olan üç faktörlü ve toplam 26 maddeden oluşan uygulama formu uygulanmıştır. Ayrıca bu araştırma için ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, 0.93 olarak bulunurken, öğretim yönetimi boyutu için 0.86, birey yönetimi boyutu için 0.80 ve davranış yönetimi boyutu için 0.85 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veriler, araştırmacı tarafından 28 Nisan 2014 – 26 Mayıs 2014 tarihleri arasında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan 332 öğrenciden toplanmıştır. Bu süreç için öncelikle öğretmen adaylarının ders programları her sınıf düzeyi ve şube için incelenmiş ve tüm sınıfların almak zorunda olduğu alan dersleri belirlenmiştir. Uygulamanın yapılması için seçilen dersleri yürüten öğretim elemanlarından izin alınmıştır. Öğretim elemanları ile görüşüldükten sonra uygulama zamanı belirlenmiştir. Ders saati içinde yapılan uygulamalar dersin ilk veya son on dakikasını kapsamaktadır. İlk uygulamada derste olmayan öğretmen adaylarını

araştırmaya katmak amacıyla her şubeye iki kez gidilerek mümkün olduğu kadar fazla öğretmen adayına ulaşılmaya çalışılmıştır. Tüm süreç boyunca ölçek araştırmacının bizzat kendisi tarafından uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS 17 programı kullanılarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarını değerlendirmek için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarına ait bağımsız değişkenlere ilişkin ortalamalar arasındaki farklılıkları incelemek için anova, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi ve varyansların homojenliği testi yapılmıştır.

Araştırmada SYTÖ boyutlarının değerlendirilmesinden elde edilen bulguların ortalamaları; “3.28-4.00” kesinlikle katılıyorum, “2.52-3.27” katılıyorum, “1.76-2.51” katılmıyorum, “1.00-1.75” tamamen katılmıyorum aralıkları dikkate alınarak yorumlanmıştır. Belirtilen ortalamalar bir boyut için elde edilen toplan puanın ilgili boyuttaki madde sayısına bölünmesi ile elde edilen değerler üzerinden hesaplanmıştır. Ortalama puanlar 2.52’nin altında ise müdahaleci olmayan grup, 2.52 ve üstü ise müdahaleci grup olarak belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen ortalama puanlarında artış oldukça daha müdahaleci oldukları kabul edilmektedir (Martin, Yin, Mayal, 2008).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma problemine ilişkin bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

4.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumları

Öğretmen adaylarının SYTÖ boyutlarına ait puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının (N=311) SYTÖ Boyutlarına Ait Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	$\bar{x}$	S
Öğretim Yönetimi	3.03	.43
Birey Yönetimi	2.08	.40
Davranış Yönetimi	2.38	.39

Tablo 3'te yer alan değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum ölçeği alt boyutlarına ait ortalama puanlarının sırasıyla; öğretim yönetimi 3.03, birey yönetimi 2.08, davranış yönetimi 2.38 olduğu görülmektedir.

4.1.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği Öğretim Yönetimi Boyutuna Ait İnanç ve Tutumları

Öğretmen adaylarının SYTÖ öğretim yönetimi boyutunun maddelerine ait puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının (N=311) SYTÖ Öğretim Yönetimi Boyutuna Ait Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut 1: Öğretim Yönetimi	$\bar{x}$	S
1. Öğretmenlerin, bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencileri yönlendirmesi gerektiğine inanıyorum.	3.50	.74
2. Öğretmenlerin, öğrencilerin yerlerinde gösterdikleri öğrenme davranışlarını, sürekli kontrol etmesinin önemli olduğuna inanıyorum.	3.10	.77
3. Öğrencilerin hangi konuları öğreneceğine ve bu konuları öğrenirken hangi etkinliklerin kullanılacağına, öğretmenlerin karar vermesi gerektiğine inanıyorum.	2.74	.86
4. Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kurallarını duyurur ve kurallara uymayanların cezalandırılacağı konusunda bilgilendiririm.	2.86	.91
5. İdeal bir öğrenme için, eğitim araç ve gereçlerinden nasıl yararlanılacağını, en iyi öğretmenler bilir.	3.00	.84
6. Bir öğrenci diğer öğrencileri rahatsız ettiğinde, hemen o öğrenciye sessiz olmasını ve arkadaşlarını rahatsız etmemesini söylerim.	2.80	.89
7. Kütüphane araştırmaları ile ilgili bir ders anlatırken, bir öğrenci araştırması hakkında konuşmaya başlarsa, ona dersi ders sonuna kadar bitirmek zorunda olduğumu hatırlatırım.	2.26	.84
8. Öğretmenlerin, öğrencilerden kurallara saygı duymalarını ve onlara uymalarını istemesi gerektiğine inanıyorum.	3.32	.73
9. Öğrencilerin, öğretmenler tarafından hazırlanan ve uygulanan günlük çalışma programına ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	2.98	.84
10. Öğrencilerin, onlar için neyin en iyi olduğunu bilen yetişkinleri dinlerlerse, okulda başarılı olacaklarına inanıyorum.	2.75	.87
11. Ödevlerin asıl amacının, sınıfta öğrenilen konuların pratiği ve tekrarı olduğuna inanıyorum.	3.24	.85
12. Öğrencilerin, birlikte nasıl çalışacakları konusunda yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	3.17	.77
13. Her öğrenme etkinliği için belli bir zaman belirlerim ve planlarıma uymaya çalışırım.	3.24	.67
14. Sınıf kurallarının önemli olduğuna inanıyorum, çünkü onlar öğrencilerin davranışlarını ve gelişimini şekillendirir.	3.40	.76

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının SYTÖ öğretim yönetimi boyutu ortalama puanlarına göre en yüksek değerlerin sırasıyla birinci madde (Öğretmenlerin, bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencileri yönlendirmesi gerektiğine

inanıyorum) ve 14. maddeye ait (Sınıf kurallarının önemli olduğuna inanıyorum, çünkü onlar öğrencilerin davranışlarını ve gelişimini şekillendirir) olduğu görülmektedir.

Öğretim yönetimi boyutu ortalama puanlarına göre en düşük değerin ise 7. maddeye (Kütüphane araştırmaları ile ilgili bir ders anlatırken, bir öğrenci araştırması hakkında konuşmaya başlarsa, ona dersi ders sonuna kadar bitirmek zorunda olduğumu hatırlatırım) ait olduğu görülmektedir.

4.1.2. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeğinin Birey Yönetimi Boyutuna Ait İnanç ve Tutumları

Öğretmen adaylarının SYTÖ birey yönetimi boyutunun maddelerine ait puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının (N=311) SYTÖ Birey Yönetimi Boyutuna Ait Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut 2: Birey Yönetimi	$\bar{x}$	S
15. Öğrencilerin, kendi günlük etkinliklerini oluşturmalarının, onların sorumluluk duygularını geliştireceğine inanıyorum.	1.57	.72
16. Öğrencilere, kendi ilgilerini çeken konuları çalışma özgürlüğü verilirse, onların başarılı olacaklarına inanıyorum.	1.63	.81
17. Sınıf kurallarının, öğrencilerin kişilik gelişimlerini engellediğine inanıyorum.	2.92	.82
18. Bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine izin veririm.	1.82	.68
19. Öğrencilerin kendi oturacakları yerleri seçmelerine izin veririm.	2.42	.88
20. Öğrencilerin, öğretmenlerin onların çalışmaları hakkında söylediklerine bağımlı olmaktansa, kendi çalışmalarını kendilerinin değerlendirmesi gerektiğine inanıyorum.	2.43	.85
21. Benim sınıfımdaki öğrenciler, öğrenme süreci boyunca istedikleri materyalleri kullanmakta serbesttir.	2.28	.80
22. Öğrencilerin saygıyı, dostluğu, samimiyeti ve nezaketi, sınıf arkadaşlıkları ile kendi ortamlarında yaşayarak öğrenmeleri gerektiğine inanıyorum.	1.56	.72

Tablo 5'te yer alan değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının SYTÖ birey yönetimi boyutu ortalama puanlarına göre en yüksek değerin; 17. maddeye (Sınıf kurallarının, öğrencilerin kişilik gelişimlerini engellediğine inanıyorum) ait olduğu görülmektedir.

Birey yönetimi boyutu ortalama puanlarına göre en düşük değerlerin sırasıyla; 22. madde (Öğrencilerin saygıyı, dostluğu, samimiyeti ve nezaketi, sınıf arkadaşlıkları ile kendi ortamlarında yaşayarak öğrenmeleri gerektiğine inanıyorum) ve 15. maddeye (Öğrencilerin, kendi günlük etkinliklerini oluşturmalarının, onların sorumluluk duygularını geliştireceğine inanıyorum) ait olduğu görülmektedir.

4.1.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği Davranış Yönetimi Boyutuna Ait İnanç ve Tutumları

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum ölçeği davranış yönetimi alt boyutunun maddelerine ait puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının (N=311) SYTÖ Davranış Yönetimi Boyutuna Ait Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut 3: Davranış Yönetimi	$\bar{X}$	S
*23. Eğer öğrenciler sınıf kurallarının adil olmadığını düşünürlerse, sınıf kurallarını öğrencilerin adil gördüğü şekilde değiştiririm.	1.99	.88
24. Öğrenciler iyi davranış gösterirse, onları değişik şekillerde ödüllendiririm.	3.34	.63
*25. Öğrencilerin, öğrenecekleri konuları ve ödevleri kendilerinin seçmesi gerektiğine inanıyorum.	2.62	.81
*26. Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kuralları ile ilgili önerilerini söylemelerine izin veririm.	1.56	.69

Tablo 6'da verilen değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının SYTÖ davranış yönetimi boyutu ortalama puanlarına göre en yüksek değer 24. maddeye (Öğrenciler iyi davranış gösterirse, onları değişik şekillerde ödüllendiririm), en düşük değerin 26. maddeye (Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kuralları ile ilgili önerilerini söylemelerine izin veririm) ait olduğu görülmektedir.

4.2. Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumları

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum ölçeği alt boyutlarına ait puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını

anlamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum ölçeği alt boyutlarına ait puanların ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t-testi değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Cinsiyete Göre SYTÖ Boyutlarına Ait t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Öğretim Yönetimi	Kadın	207	3.04	.39	309	.659	.510
	Erkek	104	3.00	.49			
Birey Yönetimi	Kadın	207	2.06	.38	309	1.076	.283
	Erkek	104	2.11	.43			
Davranış Yönetimi	Kadın	207	2.37	.38	309	.342	.733
	Erkek	104	2.39	.42			

Tablo 7 incelendiğinde; SYTÖ öğretim yönetimi boyutuna ait ortalama puanların kadın öğretmen adaylarının 3.04, erkek öğretmen adaylarının 3.00 olduğu görülmektedir. Birey yönetimi boyutuna ait ortalama puanların kadın öğretmen adaylarının 2.06, erkek öğretmen adaylarının 2.11 olduğu görülmektedir. Davranış yönetimi boyutuna ait ortalama puanların kadın öğretmen adaylarının 2.37, erkek öğretmen adaylarının 2.39 olduğu görülmektedir. Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre gruplar arasında ortalama puanlar açısından .05 düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmemiştir [$t(309)=.659$, $p>.05$; $t(309)=1.076$, $p>.05$; $t(309)=.342$, $p>.05$].

4.2.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği Öğretim Yönetimi Boyutuna Ait İnanç ve Tutumları

Öğretmen adaylarının SYTÖ öğretim yönetimi boyutuna ait maddelerin puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Öğretim yönetimi boyutunun maddelerine ait puanların ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t-testi değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Cinsiyete Göre Öğretim Yönetimi Boyutunda SYTÖ t-Testi Sonuçları

Boyut 1: Öğretim Yönetimi	C	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
1. Öğretmenlerin, bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencileri yönlendirmesi gerektiğine inanıyorum.	K E	207 104	3.57 3.36	0.67 0.85	309	2.372	.018*
2. Öğretmenlerin, öğrencilerin yerlerinde gösterdikleri öğrenme davranışlarını, sürekli kontrol etmesinin önemli olduğuna inanıyorum.	K E	207 104	3.12 3.07	0.77 0.75	309	.528	.598
3. Öğrencilerin hangi konuları öğreneceğine ve bu konuları öğrenirken hangi etkinliklerin kullanılacağına, öğretmenlerin karar vermesi gerektiğine inanıyorum.	K E	207 104	2.77 2.67	0.86 0.85	309	.921	.358
4. Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kurallarını duyurur ve kurallara uymayanların cezalandırılacağı konusunda bilgilendiririm.	K E	207 104	2.84 2.89	0.91 0.90	309	-.536	.592
5. İdeal bir öğrenme için, eğitim araç ve gereçlerinden nasıl yararlanılacağını, en iyi öğretmenler bilir.	K E	207 104	3.00 3.00	0.84 0.84	309	-.048	.962
6. Bir öğrenci diğer öğrencileri rahatsız ettiğinde, hemen o öğrenciye sessiz olmasını ve arkadaşlarını rahatsız etmemesini söylerim.	K E	207 104	2.75 2.89	0.91 0.85	309	-1.310	.191
7. Kütüphane araştırmaları ile ilgili bir ders anlatırken, bir öğrenci araştırması hakkında konuşmaya başlarsa, ona dersi ders sonuna kadar bitirmek zorunda olduğumu hatırlatırım.	K E	207 104	2.18 2.41	0.85 0.81	309	-2.286	.023*
8. Öğretmenlerin, öğrencilerden kurallara saygı duymalarını ve onlara uymalarını istemesi gerektiğine inanıyorum.	K E	207 104	3.35 3.28	0.74 0.72	309	.783	.434
9. Öğrencilerin, öğretmenler tarafından hazırlanan ve uygulanan günlük çalışma programına ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	K E	207 104	2.97 3.02	0.84 0.86	309	-.522	.602
10. Öğrencilerin, onlar için neyin en iyi olduğunu bilen yetişkinleri dinlerlerse, okulda başarılı olacaklarına inanıyorum.	K E	207 104	2.76 2.71	0.84 0.93	309	.494	.622
11. Ödevlerin asıl amacının, sınıfta öğrenilen konuların pratiği ve tekrarı olduğuna inanıyorum.	K E	207 104	3.33 3.08	0.77 0.97	309	2.475	.014*
12. Öğrencilerin, birlikte nasıl çalışacakları konusunda yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	K E	207 104	3.17 3.17	0.76 0.81	309	-.043	.966
13. Her öğrenme etkinliği için belli bir zaman belirlerim ve planlarıma uymaya çalışırım.	K E	207 104	3.29 3.15	0.64 0.72	309	1.635	.103
14. Sınıf kurallarının önemli olduğuna inanıyorum, çünkü onlar öğrencilerin davranışlarını ve gelişimini şekillendirir.	K E	207 104	3.43 3.33	0.73 0.82	309	1.177	.240

*p<.05

Tablo 8'de öğretmen adaylarının SYTÖ öğretim yönetimi boyutunun maddelerine bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre; 1. madde (Öğretmenlerin, bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencileri yönlendirmesi gerektiğine inanıyorum), 7. madde (Kütüphane araştırmaları ile ilgili bir ders anlatırken, bir öğrenci araştırması hakkında konuşmaya başlarsa, ona dersi ders sonuna kadar bitirmek zorunda olduğumu hatırlatırım) ve 11. maddede (Ödevlerin asıl amacının, sınıfta öğrenilen konuların pratiği ve tekrarı olduğuna inanıyorum) cinsiyet açısından ortalama puanlar arasında .05 düzeyinde erkek adaylar lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir [$t(309)=2.372$, $p<.05$; $t(309)=-2.286$, $p<.05$; $t(309)=2.475$, $p<.05$]. Diğer maddelerinde bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre gruplar arasında ortalama puanlar açısından anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

4.2.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği Birey Yönetimi Boyutuna Ait İnanç ve Tutumları

Öğretmen adaylarının SYTÖ birey yönetimi boyutuna ait maddelerin puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Birey yönetimi boyutunun maddelerine ait puanların ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t-testi değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Cinsiyetlerine Göre Birey Yönetimi Boyutunda SYTÖ t-Testi Sonuçları

Boyut 2: Birey Yönetimi	C	$\bar{X}$	S	sd	t	P
*15. Öğrencilerin, kendi günlük etkinliklerini oluşturmalarının, onların sorumluluk duygularını geliştireceğine inanıyorum.	K	1.50	0.67			
	E	1.69	0.79	309	-2.210	.028*
*16. Öğrencilere, kendi ilgilerini çeken konuları çalışma özgürlüğü verilirse, onların başarılı olacaklarına inanıyorum.	K	1.60	0.81			
	E	1.69	0.83	309	-.955	.340
*17. Sınıf kurallarının, öğrencilerin kişilik gelişimlerini engellediğine inanıyorum.	K	2.93	0.80	309	.336	.737
	E	2.89	0.87			
*18. Bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine izin veririm.	K	1.79	0.63			
	E	1.88	0.75	309	-1.196	.233
*19. Öğrencilerin kendi oturacakları yerleri seçmelerine izin veririm.	K	2.46	0.87	309	1.154	.249
	E	2.34	0.91			
*20. Öğrencilerin, öğretmenlerin onların çalışmaları hakkında söylediklerine bağımlı olmaksızın, kendi çalışmalarını kendilerinin değerlendirmesi gerektiğine inanıyorum.	K	2.46	0.84			
	E	2.38	0.87	309	.726	.468
*21. Benim sınıftaki öğrenciler, öğrenme süreci boyunca istedikleri materyalleri kullanmakta serbesttir.	K	2.24	0.74	309	-1.194	.233
	E	2.36	0.89			
*22. Öğrencilerin saygıyı, dostluğu, samimiyeti ve nezaketi, sınıf arkadaşlıkları ile kendi ortamlarında yaşayarak öğrenmeleri gerektiğine inanıyorum.	K	1.51	0.68			
	E	1.65	0.80	309	-1.688	.092

*p<.05

Tablo 9'da yer alan değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının SYTÖ birey yönetimi boyutunun maddelerine ait bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre 15. maddede (Öğrencilerin, kendi günlük etkinliklerini oluşturmalarının, onların sorumluluk duygularını geliştireceğine inanıyorum) gruplar arasında cinsiyet açısından ortalama puanlar arasında .05 düzeyinde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir [$t(309)=-2.210$, $p<.05$]. Diğer maddeler incelendiğinde bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre gruplar arasında cinsiyet açısından ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

4.2.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği Davranış Yönetimi Boyutuna Ait İnanç ve Tutumları

Öğretmen adaylarının SYTÖ davranış yönetimi boyutunun maddelerine ait puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Davranış yönetimi boyutunun maddelerine ait puanların ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t-testi değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Cinsiyetlerine Göre Davranış Yönetimi Boyutunda SYTÖ t-Testi Sonuçları

Boyut 3: Davranış Yönetimi	C	$\bar{x}$	S	sd	t	p
*23. Eğer öğrenciler sınıf kurallarının adil olmadığını düşünürlerse, sınıf kurallarını öğrencilerin adil gördüğü şekilde değiştiririm.	K E	1.95 2.09	0.84 0.97	309	-1.317	.189
24. Öğrenciler iyi davranış gösterirse, onları değişik şekillerde ödüllendiririm.	K E	3.38 3.26	0.63 0.62	309	1.610	.108
*25. Öğrencilerin, öğrenecekleri konuları ve ödevleri kendilerinin seçmesi gerektiğine inanıyorum.	K E	2.64 2.58	0.76 0.90	309	.623	.534
*26. Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kuralları ile ilgili önerilerini söylemelerine izin veririm.	K E	1.53 1.63	0.64 0.78	309	-1.300	.195

Tablo 10'da yer alan değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının SYTÖ davranış yönetimi boyutunun maddelerine ait ortalama puanların kadın öğretmen adayları için en yüksek değer 24. madde (Öğrencilerin, öğrenecekleri konuları ve ödevleri kendilerinin seçmesi gerektiğine inanıyorum), en düşük değerin ise 26. madde (Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kuralları ile ilgili önerilerini söylemelerine izin veririm) olduğu görülmektedir. Erkek öğretmen adayları için ise en yüksek değerin yine 24. madde (Öğrencilerin, öğrenecekleri konuları ve ödevleri kendilerinin seçmesi gerektiğine inanıyorum), en düşük değerin ise yine 26. madde (Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kuralları ile ilgili önerilerini söylemelerine izin veririm) olduğu görülmektedir. Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre cinsiyet açısından ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

4.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Dersi Alıp/Almama Durumlarına Göre Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumları

Öğretmen adaylarının SYTÖ boyutlarına ait puanları ile sınıf yönetimi dersi alıp/almama değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. SYTÖ boyutlarına ait puanların ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t-testi değerleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Sınıf Yönetimi Dersi Alıp/Almama Durumlarına Göre SYTÖ Boyutlarına Ait t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Durum	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Öğretim Yönetimi	Alan	168	2.96	.44	309	2.901	.004*
	Almayan	143	3.10	.40			
Birey Yönetimi	Alan	168	2.06	.43	309	.975	.330
	Almayan	143	2.10	.36			
Davranış Yönetimi	Alan	168	2.29	.36	309	4.333	.000*
	Almayan	143	2.48	.41			

*p<.05

Tablo 11'de yer alan değerler incelendiğinde sırasıyla, SYTÖ öğretim yönetimi boyutunda dersi alan öğretmen adaylarının 2.96, dersi almayan öğretmen adaylarının 3.10; birey yönetimi alt boyutunda ait ortalama puanlar dersi alan öğretmen adaylarının 2.06, dersi almayan öğretmen adaylarının 2.10; davranış yönetimi alt boyutunda dersi alan öğretmen adaylarının 2.29, dersi almayan öğretmen adaylarının 2.48 ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre öğretim yönetimi [$t(309)=2.901$, $p<.05$] ve davranış yönetimi boyutlarında [$t(309)=4.333$, $p<.05$] sınıf yönetimi dersi alıp/almama durumu açısından dersi almayan adaylar lehine ortalama puanlar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmiştir.

4.3.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Dersi Alıp/Almama Durumlarına Göre Sınıf Yönetiminin Öğretim Yönetimi Boyutuna İlişkin İnanç ve Tutumları

Öğretmen adaylarının SYTÖ öğretim yönetimi boyutunun maddelerine ait puanları ile sınıf yönetimi dersi alıp/almama değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum ölçeği öğretim yönetimi boyutunun maddelerine ait puanların ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t-testi değerleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Sınıf Yönetimi Dersi Alıp/Almama Durumlarına Göre Öğretim Yönetimi Boyutunda SYTÖ t-Testi Değerleri Sonuçları

Boyut 1: Öğretim Yönetimi	Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
1. Öğretmenlerin, bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencileri yönlendirmesi gerektiğine inanıyorum.	Alan	168	3.45	.76	309	-1.260	.208
	Almayan	143	3.55	.71			
2. Öğretmenlerin, öğrencilerin yerlerinde gösterdikleri öğrenme davranışlarını, sürekli kontrol etmesinin önemli olduğuna inanıyorum.	Alan	168	3.04	.80	309	-1.600	.111
	Almayan	143	3.17	.72			
3. Öğrencilerin hangi konuları öğreneceğine ve bu konuları öğrenirken hangi etkinliklerin kullanılacağına, öğretmenlerin karar vermesi gerektiğine inanıyorum.	Alan	168	2.70	.87	309	-.756	.450
	Almayan	143	2.78	.85			
4. Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kurallarını duyurur ve kurallara uymayanların cezalandırılacağı konusunda bilgilendiririm.	Alan	168	2.69	.99	309	-3.541	.000*
	Almayan	143	3.05	.75			
5. İdeal bir öğrenme için, eğitim araç ve gereçlerinden nasıl yararlanılacağını, en iyi öğretmenler bilir.	Alan	168	2.91	.83	309	-1.966	.050
	Almayan	143	3.10	.84			
6. Bir öğrenci diğer öğrencileri rahatsız ettiğinde, hemen o öğrenciye sessiz olmasını ve arkadaşlarını rahatsız etmemesini söylerim.	Alan	168	2.52	.90	309	-6.276	.000*
	Almayan	143	3.13	.77			
7. Kütüphane araştırmaları ile ilgili bir ders anlatırken, bir öğrenci araştırması hakkında konuşmaya başlarsa, ona dersi ders sonuna kadar bitirmek zorunda olduğumu hatırlatırım.	Alan	168	2.27	.84	309	.168	.867
	Almayan	143	2.25	.84			
8. Öğretmenlerin, öğrencilerden kurallara saygı duymalarını ve onlara uymalarını istemesi gerektiğine inanıyorum.	Alan	168	3.26	.73	309	-1.645	.101
	Almayan	143	3.40	.73			

(Tablo 12 Devamı)

9. Öğrencilerin, öğretmenler tarafından hazırlanan ve uygulanan günlük çalışma programına ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	Alan	168	2.94	.85	309	-.984	.326
	Almayan	143	3.03	.83			
10. Öğrencilerin, onlar için neyin en iyi olduğunu bilen yetişkinleri dinlerlerse, okulda başarılı olacaklarına inanıyorum.	Alan	168	2.61	.90	309	-2.954	.003*
	Almayan	143	2.90	.81			
11. Ödevlerin asıl amacının, sınıfta öğrenilen konuların pratiği ve tekrarı olduğuna inanıyorum.	Alan	168	3.15	.88	309	-2.019	.044*
	Almayan	143	3.35	.81			
12. Öğrencilerin, birlikte nasıl çalışacakları konusunda yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	Alan	168	3.20	.76	309	.788	.431
	Almayan	143	3.13	.79			
13. Her öğrenme etkinliği için belli bir zaman belirlerim ve planlarıma uymaya çalışırım.	Alan	168	3.27	.68	309	.762	.447
	Almayan	143	3.21	.66			
14. Sınıf kurallarının önemli olduğuna inanıyorum, çünkü onlar öğrencilerin davranışlarını ve gelişimini şekillendirir.	Alan	168	3.44	.77	309	1.046	.296
	Almayan	143	3.35	.75			

*p<.05

Tablo 12'de yer alan değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının SYTÖ öğretim yönetimi boyutunun maddelerine ait bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre 4. madde (Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kurallarını duyurur ve kurallara uymayanların cezalandırılacağı konusunda bilgilendiririm), 6. madde (Bir öğrenci diğer öğrencileri rahatsız ettiğinde, hemen o öğrenciye sessiz olmasını ve arkadaşlarını rahatsız etmemesini söylerim), 10. madde (Öğrencilerin, onlar için neyin en iyi olduğunu bilen yetişkinleri dinlerlerse, okulda başarılı olacaklarına inanıyorum) ve 11. maddede (Ödevlerin asıl amacının, sınıfta öğrenilen konuların pratiği ve tekrarı olduğuna inanıyorum) sınıf yönetimi dersi alıp/almama açısından ortalama puanlar arasında .05 düzeyinde dersi alanlar lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir [$t(309)=-3.541$, $p<.05$; $t(309)=-6.276$, $p<.05$; $t(309)=-2.954$, $p<.05$; $t(309)=-2.019$, $p<.05$]. Diğer maddelerinde bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre gruplar arasında ortalama puanlar açısından anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

4.3.2. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Dersi Alıp/Almama Durumlarına Göre Sınıf Yönetiminin Birey Yönetimi Boyutuna İlişkin İnanç ve Tutumları

Öğretmen adaylarının SYTÖ birey yönetimi boyutunun maddelerine ait puanları ile sınıf yönetimi dersi alıp/almama değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının SYTÖ birey yönetimi boyutunun maddelerine ait puanların ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t-testi değerleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Sınıf Yönetimi Dersi Alıp/Almama Durumlarına Göre Birey Yönetimi Boyutunda SYTÖ t-Testi Sonuçları

Boyut 2: Birey Yönetimi	Durum	$\bar{x}$	S	sd	t	p
*15. Öğrencilerin, kendi günlük etkinliklerini oluşturmalarının, onların sorumluluk duygularını geliştireceğine inanıyorum.	Alan	1.51	.66	309	-1.438	.152
	Almayan	1.63	.78			
*16. Öğrencilere, kendi ilgilerini çeken konuları çalışma özgürlüğü verilirse, onların başarılı olacaklarına inanıyorum.	Alan	1.60	.81	309	-.683	.495
	Almayan	1.66	.82			
*17. Sınıf kurallarının, öğrencilerin kişilik gelişimlerini engellediğine inanıyorum.	Alan	2.97	.85	309	1.252	.212
	Almayan	2.85	.79			
18. Bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine izin veririm.	Alan	1.75	.67	309	-1.985	.048
	Almayan	1.90	.67			
*19. Öğrencilerin kendi oturacakları yerleri seçmelerine izin veririm.	Alan	2.49	.90	309	1.521	.129
	Almayan	2.34	.86			
20. Öğrencilerin, öğretmenlerin onların çalışmaları hakkında söylediklerine bağımlı olmaktansa, kendi çalışmalarını kendilerinin değerlendirmesi gerektiğine inanıyorum.	Alan	2.29	.77	309	-3.249	.001
	Almayan	2.60	.91			
*21. Benim sınıftaki öğrenciler, öğrenme süreci boyunca istedikleri materyalleri kullanmakta serbesttir.	Alan	2.29	.75	309	.286	.775
	Almayan	2.27	.86			
*22. Öğrencilerin saygıyı, dostluğu, samimiyeti ve nezaketi, sınıf arkadaşlıkları ile kendi ortamlarında yaşayarak öğrenmeleri gerektiğine inanıyorum.	Alan	1.55	.73	309	-.071	.943
	Almayan	1.56	.72			

*p<0.5

Tablo 13'te yer alan değerler incelendiğinde, öğretmen adaylarının SYTÖ birey yönetimi boyutunun maddelerine ait bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre 18.madde (Bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine izin veririm) ve 20. maddede (Öğrencilerin, öğretmenlerin onların çalışmaları hakkında söylediklerine bağımlı olmaktansa, kendi çalışmalarını kendilerinin değerlendirmesi gerektiğine inanıyorum) sınıf yönetimi dersi alıp/almama açısından ortalama puanlar arasında .05 düzeyinde dersi alanlar lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir [$t(309)=-1.985, p<.05$; $t(309)=-3.249, p<.05$].

Birey yönetimi boyutunun diğer maddelerinde bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre gruplar arasında ortalama puanlar açısından anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

4.3.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Dersi Alıp/Almama Durumlarına Göre Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeğinin Davranış Yönetimi Boyutuna Ait İnanç ve Tutumları

Öğretmen adaylarının SYTÖ davranış yönetimi boyutunun maddelerine ait puanları ile sınıf yönetimi dersi alıp/almama değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Davranış yönetimi boyutunun maddelerine ait puanların ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t-testi değerleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Sınıf Yönetimi Dersi Alıp/Almama Durumlarına Göre Davranış Yönetimi Boyutunda SYTÖ t-Testi Sonuçları

Boyut 3: Davranış Yönetimi	Durum	$\bar{x}$	S	sd	t	p
23. Eğer öğrenciler sınıf kurallarının adil olmadığını düşünürlerse, sınıf kurallarını öğrencilerin adil gördüğü şekilde değiştiririm.	Alan	1.77	.85	309	-4.930	.000
	Almayan	2.25	.86			
24. Öğrenciler iyi davranış gösterirse, onları değişik şekillerde ödüllendiririm.	Alan	3.38	.57	309	1.033	.302
	Almayan	3.30	.70			
*25. Öğrencilerin, öğrenecekleri konuları ve ödevleri kendilerinin seçmesi gerektiğine inanıyorum.	Alan	2.55	.77	309	-1.650	.100
	Almayan	2.70	.85			
26. Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kuralları ile ilgili önerilerini söylemelerine izin veririm.	Alan	1.47	.70	309	-2.576	.010
	Almayan	1.67	.67			

* $p<.05$

Tablo 14'te yer alan değerler incelendiğinde, ğretmen adaylarının SYTÖ davranış yönetimi boyutunun maddelerine ait bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre 23.madde (Eğer öğrenciler sınıf kurallarının adil olmadığını düşünürlerse, sınıf kurallarını öğrencilerin adil gördüğü şekilde değiştiririm) ve 26. maddede (Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kuralları ile ilgili önerilerini söylemelerine izin veririm) sınıf yönetimi dersi alıp/almama açısından ortalama puanlar arasında .05 düzeyinde dersi alanlar lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir [$t(309)=-4.930$, $p<.05$; $t(309)=-2.576$, $p<.05$].

Davranış yönetimi boyutunun diğer maddelerinde bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre gruplar arasında ortalama puanlar açısından anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Tartışma ve Yorum

Bu araştırma, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inanç düzeylerini belirlemek ve bu düzeyin cinsiyet ile sınıf yönetimi dersi alıp/almama durumuna göre değişip değişmediğini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Dewey (Dewey, 1904; akt. Kılbaş ve Köktaş, 2007) eğitim kuramı ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi açıklarken, öğretimi ele alırken, öğretmenlerin karşılaşacakları problemleri; konu alanında, öğretim materyali ve eğitimsel ilkelerde başarılı olmak ve sınıf yönetimi etkinliklerinde başarılı olmak olarak iki boyutta tanımlamıştır. Bu boyutlar birbirinden bağımsız görünse de her ikisine birden yoğunlaşmak kolay olmayacağı için bu konuda öğretmenlerin zorlanacağı açıktır. (Kılbaş ve Köktaş, 2007). Sınıf yönetimi, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetimi olarak tanımlandığından sınıfın bir orkestra gibi yönetilmesi gerekmektedir (Lemlech, 1988, 3; Haigh, 1990,13; akt. Başar, 2002). Sınıf yönetimi deneyimli öğretmenler için bile kolay değilken, mesleğe henüz başlamış öğretmenler için çok daha zordur (Kılbaş ve Köktaş, 2007). Sınıf yönetimi becerisi, öğretmen yetiştirmede hedeflenen önemli becerilerden biridir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutunda karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilmeleri üniversitede aldıkları eğitimle orantılıdır. Bu nedenle öğretmen yetiştirmede sınıf yönetiminin önemi yadsınamaz. (Şişman ve Turan, 2004). Sınıf yönetiminin önemi, öğretmen yeterlilikleri, disiplin sorunlarıyla baş etme, öğrencilerin akademik başarısı, öğrenci davranışlarını etkileyen sosyal değişkenler gibi boyutlarla kendini göstermektedir. Yapılan araştırmalarla da, sınıf yönetimi dersini alan öğretmenlerin daha nitelikli olduğu, öğretim sürecini planlama, öğrencilerle iletişim ve kullandıkları öğretim stratejilerinde daha etkin oldukları görülmüştür (Martin ve Norwich, 1991; Martin, Yin ve Baldwin, 1998b).

Wragg, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin en büyük endişesinin sınıf yönetimi ve denetimi olduğunu belirtmiştir (Wragg 1981; Kılbaş ve Köktaş, 2007). Kılbaş ve Köktaş'ın (2007) aktardığına göre, alan yazında, öğretmenlerin farklı öğrencilerle ilişkilerinin yönetimi ve öğrenci tutumları ile ilgili sürekli sorun yaşamalarının öğretmenlerde şok etkisi yarattığı belirtilmektedir. Bu etki, öğretmenlerin farklı öğrencilerle ilişkilerinin yönetimi ve öğrenci tutumları ile ilgili sürekli sorun

yaşamaları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler sınıf yönetimi becerilerini doğrudan sınıf ortamında farklı stratejileri geliştirmeye çalışırlar (Kılbaş ve Köktaş, 2007). Genellikle öğretmenler yaşadıkları yüksek kaygı nedeniyle sınıf yönetiminde müdahaleci yaklaşımı daha güvenli bulmaktadırlar (Kılbaş ve Köktaş, 2007). Bu kaygıyı ortadan kaldırmak için öğretmen adaylarının öğrenci merkezli (müdahaleci olmayan yaklaşım) uygulamalarda daha çok deneyim sahibi olmaları gerekmektedir. Nitekim yapılan çalışmalar da öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmen merkezli (müdahaleci yaklaşım) sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf içinde edindikleri deneyimler, gerçekleştirdikleri uygulamalar onların sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum düzeylerini arttırmaktadır (Martin ve Shoho, 2000; Hoang, 2009; akt. Kurt, Ekici, Aktaş ve Aksu, 2013).

Bu araştırma bulgularının istenilen yönde olduğu ve öğretmen adaylarının genel olarak müdahaleci olmayan bir yaklaşıma sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretim yönetimi boyutunda diğer boyutlardan daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum ölçeği ortalama puanlarının artması müdahaleci inanç ve tutuma işaret etmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının öğretim yönetimi alt boyut puan ortalamaları doğrultusunda müdahaleci; diğer alt boyutlarda ise müdahaleci olmayan bir inanç ve tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. En az müdahaleci oldukları boyutun birey yönetimi olduğu görülmüştür (Bkz.Tablo 3).

Öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan öğretim yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarının incelendiği çalışmalar bu çalışmada elde edilen bulguları desteklemektedir (Savran ve Çakıroğlu, 2004; Demir ve Maskan, 2007; Keleş, 2013; Kurt, Ekici, Aktaş ve Aksu, 2013 ve Taylor, 2009). Birey yönetimi ve davranış yönetimine ilişkin çalışmalar incelendiğinde, bulgular yalnızca Savran ve Çakıroğlu'nun (2004) çalışma sonucuyla benzerlik gösterirken; birçok çalışma sonucuyla benzerlik göstermemektedir (Yılmaz, 2009; Demir ve Maskan, 2007; Keleş, 2013; Kurt, Ekici, Aktaş ve Aksu, 2013 ve Ritter, 2003). Birey yönetimi ve davranış yönetimi alt boyutlarında kişisel tercihlerin ön plana çıkması sebebiyle farklı sonuçlar çıktığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum ölçeğinin öğretim yönetimi alt boyutunun maddelerine ait puanları incelendiğinde yalnızca zaman yönetimi ile ilgili maddeye katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir (Bkz. Tablo

4; Madde 7) . Öğretmen adaylarının kesinlikle katıldıkları maddelerin etkinlikler arası geçiş ve sınıf kurallarıyla ilgili olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 4; Madde 8 ve 14)

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum ölçeğinin birey yönetimi alt boyutunun maddelerine ait puanları incelendiğinde yalnızca sınıf kurallarıyla ilgili maddeye tamamen katıldıkları görülmektedir (Bkz. Tablo 5; Madde 17). Tamamen katılıyorum cevabını verdikleri maddelerin sırasıyla öğrenci çalışmasını yönetme, sınıf kuralları ve model almayla ilgili olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 5; Madde 15, Madde 16 ve Madde 22). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inanç ölçeğinin davranış yönetimi alt boyutunun maddelerine ait puanları incelendiğinde dikkat çeken iki bulgu; pekiştirmeye ilgili maddeye (Bkz. Tablo 5; Madde 24) kesinlikle katılıyorum, sınıf yönetimine ilişkin maddeye (Bkz. Tablo 5; Madde 26) kesinlikle katılmıyorum yanıtı vermeleridir (Bkz. Tablo 5; Tablo 6).

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inanç düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum ölçeğinin alt boyutlarından aldığı ortalama değerlerin birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 7). Araştırma sonucuyla paralellik gösteren çalışmalar vardır (Savran ve Çakıroğlu, 2004; Ekici, 2008; Köse, 2010). Martin, Yin ve Baldwin de sadece öğretim yönetimi alt boyutunda cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulmuştur. Bulgulara göre cinsiyetin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançları etkileme düzeyinin yüksek olmadığı söylenebilir.

Sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum ölçeği öğretim yönetimi alt boyutuna ait t-testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık gösteren maddelere bakıldığında bunların sırasıyla etkinlik geçişleri, zaman yönetimi ve öğrenci çalışmalarını yönetme (Bkz. Madde 1, Madde 7 ve Madde 11) ile ilgili olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 8).

Sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum ölçeği birey yönetimi alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye maddeler bazında bakıldığında öğrenci çalışmalarını yönetmenin t-testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (Bkz. Tablo 9; Madde 15).

Sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum ölçeği davranış yönetimi alt boyutunda t-testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Ancak ortalamalara bakıldığında pekiştirmeye ilgili maddeye kesinlikle katılıyorum, sınıf kurallarıyla ilgili maddeye kesinlikle katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir (Madde 24 ve Madde 26). Hemen hemen tüm maddelerde görüş birliği sağlayamayan kadın ve erkek

öğretmen adaylarının değerlerinin pekiştirme ile ilgili maddede çok yakın olduğu dikkat çekmiştir. Bu konuda fikir birliğinde oldukları söylenebilir (Bkz. Tablo 10).

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum düzeylerinin sınıf yönetimi dersi alıp/ almama değişkenine göre öğretim yönetimi ve davranış yönetimi alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı; ancak birey yönetimi alt boyutunda farklılaşmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 11). Çalışmalarında bu değişkeni baz alan Savran ve Çakıroğlu (2004) ile Ekici'nin (2008) tüm boyutlar için anlamlı farklılık belirleyemediği görülmektedir.

Sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum ölçeği öğretim yönetimi alt boyutu ile sınıf yönetimi dersi alıp/almama değişkeni arasındaki ilişkiye bakıldığında bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre anlamlı fark gösteren maddelerin cinsiyet değişkenine göre sayıca fazla olduğu görülmektedir. Bu maddeler incelendiğinde sırasıyla; sınıf kuralları, rahatsızlık veren davranışların yönetimi, öğrenci başarısı ve ödevler ile ilgili olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 12; Madde 4, Madde 6 ve Madde 10, Madde 11). Sınıf yönetimi dersi alan öğretmen adaylarının inanç ve tutumlarının sınıf yönetimi dersi almayanlara göre daha az müdahaleci olması beklenmektedir. Ancak bazı maddelerde bu durumun tam tersi olduğu belirlenmiştir. İlgili maddelerin sınıf kurallarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Bu durum sınıf yönetimi dersi alan öğretmen adaylarının sınıf kurallarının gerekliliği konusunda bilinç kazandığı şeklinde yorumlanabilir (Bkz. Tablo 12; Madde 7, Madde 12 ve Madde 14).

Sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum ölçeği birey yönetimi alt boyutu ile sınıf yönetimi dersi alıp/almama durumu değişkeni arasındaki ilişkiye maddeler bazında bakıldığında t-testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık gösteren ifadelerin etkinlik geçişleri ve değerlendirmelerle ilgili olduğu görülmektedir (Madde 18 ve Madde 20). Müdahaleci yaklaşıtları bir maddenin olmadığı dikkat çekmektedir (Bkz. Tablo 13).

Sınıf yönetimi inanç ve tutum ölçeği davranış yönetimi alt boyutu ile sınıf yönetimi dersi alıp/almama durumu değişkeni arasındaki ilişkiye maddeler bazında bakıldığında t-testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık gösteren maddelerin sınıf kurallarıyla ilgili olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 14; Madde 23 ve Madde 26).

Maddeler bazında yapılan tüm değerlendirmeler dikkate alındığında; genel ortalama, cinsiyet ve sınıf yönetimi değişkenine göre öğretim yönetimi alt boyutunda öğretimi yönlendirmeye ilgili maddenin ortak olarak müdahaleci olmayan şeklinde çıktığı görülmektedir (Bkz. Madde 7). Öğretmenin zamanın büyük bir bölümünü eğitimsel görevlere ayırması ve öğretimi etkili bir şekilde yönetmesi gerekir (Celep,

2002). Ancak bu sürede eğitsel amaçlara ulaşabilmesi için öncelikle öğrencilerini tanıyarak onların ilgi ve beklentilerine göre dersi yönlendirmesi gerekir. Bu arzu beklentileri görmezden gelirse, öğrencileri motive etmekte zorlanabilir. Dolayısıyla, derslerin öğrenci ilgi ve ihtiyaçları hesaba katılarak ve yaşamlarıyla bağlantılı bir şekilde işlenmelidir (Karslı, 2009). Aslında öğretim yönetimi alt boyutunda müdahaleci olan öğretmen adaylarının bu maddede müdahaleci olmayıp gerektiğinde zamanı öğrenci ihtiyaçlarına göre kullanabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Birey yönetimi alt boyutunda ise sınıf kurallarıyla ilgili olan madde müdahaleci olan şeklinde ortaktır (Bkz. Madde 17). Birey yönetiminde müdahaleci olmayan öğretmen adayları bu maddede zıt görüş belirtmişlerdir. Birlikte yaşanan ortamlarda özgürlük ve düzenin bir dengesi olmalıdır. Sınıf, günün büyük bir bölümünü birlikte geçiren insanları barındırır. Birlikte yaşamamanın amaçlarına ulaşabilmesi için bu sürecin düzenli olması gerekir. Düzeni sağlamanın tek yolu ise kurallardır (Brophy ve Good, 1986; 360). Kendisinden beklenenleri, istenilenleri ve istenmeyen davranışlarla sonuçlarını bilen öğrenci davranışlarını düzenlemeye yönelecektir (Cangelosi, 1988, 26). Böylece zamanla davranış haline gelen kurallar, öğretmen işini azaltacak ve akademik çalışmalar için öğretmene daha fazla zaman kalacaktır. İleride kazanacakları bu olumlu durum için böyle düşünmüş olabilirler.

Yukarıda araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarına ilişkin bulgular sunulmuştur. Sınıf yönetimi, öğrenmenin gerçekleştirilmesi için gerekli olanak, süreçler, öğrenme düzeneği, ortamı ve kurallarının oluşturulması ve yönetilmesidir (Doyle, 1986, 394). Dolayısıyla birden fazla yönetim boyutu vardır.

İki etkinlik arasındaki süre etkinlikler arası geçiş basamağıdır. Bu süreçte yaşanan sorunlar öğretmenlerin ya da öğrencilerin bir sonraki etkinliğe hazır olamamaları nedeniyle uzayan bekleme süresinde yaşanan uygun olmayan davranışlardır (Evertson, Emmer, Clements, Worsham, 1997; 108). Bu sorunlardan kaçınmak için öğretmenlerin planlı olarak yönergeler vererek bir plan yaptıktan sonra geçiş yapmasını sağlamalıdır (Edwards, 1997; 228).

Öğrenci çalışmasını yönetmeyle ilgili alanyazın incelendiğinde veriler öğretmen adaylarının görüşlerini destekler niteliktedir. Öğrencilerin yapacakları etkinliklerin gereklerinin ve ödevlerin belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin nitelikli bir çalışma yapabilmeleri için standartlar geliştirilmesi ve belirli bir form oluşturulması

gerekmektedir (Evertson, Emmer, Clements, Worsham, 1997). Dolayısıyla öğrencilerin bir rehber ihtiyaçları vardır.

Sosyal örgütler varlıklarını devam ettirmek ve gelişebilmek için kurallara sahip olmalıdır. Bir sosyal örgüt olarak okul da kurallarla yönetilmelidir. Sınıfta başlayan bu kurallar öğrencilerin başarısını artırmanın yanı sıra, onların toplumsal çevreye daha iyi uyum sağlamasını, sosyal kurumların önemini anlamasını, demokrasinin iyi işlemesi için kurallara uymanın gerekli olduğunu ve herkesin birbirine saygı göstermesi gerektiği gibi farkındalıklar kazanırlar (Şişman ve Turan, 2004). Öğrencilerin düşündükleri gibi kuralların kişilik gelişiminde yadsınamaz bir etkisi olduğu açıktır.

Eğitim, planlı ve programlı etkinliklerden oluşur. Öğretmenler eğitsel amaçlarını sağlıklı bir sınıf ortamı ve sınıf kontrolü ile gerçekleştirebilirler. Bu kuralların devam ettirilmesi öğretmen ve öğrencilerin ortak sorumluluğundadır (Canter ve Canter, 1996). Bu sebeple öğretmen adayları kurallara saygı duyma ve uymanın çok önemli olduğunu yönünde görüş bildirmiş olabilirler.

Sınıf kurallarının oluşturulurken işlevsel davranış geliştirmede önemli adımlardan birisi, tüm öğrencilerin katılımıyla davranış kurallarının listesini oluşturmaktır (Jones ve Jones, 1998; 243) Öğrenciler birbirlerinin haklarını korumaları ve saygı göstermeleri için davranışsal kuralların oluşturulmasında etkin rol almalıdır (Celep, 2000). Öğretmen adaylarının cevaplarının alan yazınla aynı doğrultuda olmadığı görülmektedir. Öğretmen adayları ödül vermeyi savunmaktadır. İstenen davranışların sürekli hale getirilmesinin koşulu pekiştirmedir. Pekiştirmede ise ödülün etkisinin daha güçlü olduğu ve davranışların benimsenmesini kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Gage ve Berliner, 272-281; Cangelosi, 33-41; Başar, 2002).

Sınıf kurallarıyla ilgili diğer bir nokta ise birçok öğrencinin sınıf kurallarının ne olabileceğine dair yetersiz bilgisinin olmasıdır. Tutarlı ve mantıklı kurallarla yönetilen bir aileden gelmeyen öğrenciler kuralları oluşturma ve geliştirmede sorun yaşayabilirler. Yaşantılarından edindikleri davranışları sınıfta göstermeleri sorunlara neden olur (Duke, 1980; Başar, 2002). Bu sebeple okulun ilk gününden itibaren düzenli, planlı ve programlı davranılmalıdır Öğrenciler, dönem başında oluşturulan kuralların istikrarlı bir şekilde yürütüldüğünü görmelidirler. (Şişman ve Turan, 2004). Böylece öğrencilerde istedik yönde davranış kazandırılmış olacaktır.

Öğrenciler, örnekleri gözlemleyerek davranış kazanabilirler. Öğrenciler, öğretmenin yaptıklarını yapma eğilimi gösterirler. Bu nedenle, öğretmenlerin kendi davranışlarının farkında olarak hareket etmeleri gerekir. Örneğin, öğrencilerine kibar

davranması, herhangi birinin değersiz düşürecek davranışlar yapmaması "saygı"nın örneklenmesidir. Buna ek olarak, başkalarına ve onların değerlerine hoşgörü ile saygı duymamız gerektiğini sözlü olarak vurgulayabilirler (Kılbaş ve Köktaş, 2007). Yani öğrencilerin, doğru davranışı öğretmenini model alarak kazandıkları söylenebilir.

Tüm sonuçlar dikkate alındığında genel olarak öğretmen adaylarının öğretim yönetimi boyutunda müdahaleci, birey yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarında müdahaleci olmadıkları görülmektedir. Cinsiyetin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarda etkin olmadığı ancak sınıf yönetimi dersinin olumlu yönde etkin olduğu söylenebilir. Sınıf yönetimi dersi alan öğretmen adaylarının almayanlara göre ortalama değerlerinin daha düşük olması beklenmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre, tüm alt boyutlarda sınıf yönetimi dersi alan öğretmen adaylarının ortalama puanlarının sınıf yönetimi dersi almayanlardan düşük olması; öğretim yönetimi ve davranış yönetimi olmak üzere iki boyutta sınıf yönetimi alanlar yönünde pozitif bir anlamlı fark bulunması sebebiyle; uygulanan sınıf yönetimi dersinin olumlu etki ettiği söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını belirli değişkenler açısından incelemek amacıyla öğretmen adaylarına uygulanan ölçekten elde edilen bulgulara göre araştırmanın alt amaçlarına ait sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminin öğretim yönetimi alt boyutunda müdahaleci, birey yönetimi ve davranış yönetimi alt boyutlarında müdahaleci olmadıkları görülmüştür.
2. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inanç düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.
3. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançları sınıf yönetimi dersi alıp / almama değişkenine göre incelendiğinde öğretim yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarında sınıf yönetimi dersi alanların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Tutumların oluşması zaman almaktadır. Bu sebeple öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutumlarının geliştirilmesi için eğitim fakültelerinde uygulanan sınıf yönetimi dersinin ders saatinin artırılabilir,
2. Araştırmanın genel olarak tüm bulgularına bakıldığında öğretmen adayların müdahaleci olmayan sınıf yönetimi yaklaşımını benimsedikleri ve bunun lisans eğitimi süresince değiştiği sonucuna varılmıştır. Öğretim yönetimi alt boyutunun da müdahaleci olmayan bakış açısına sahip olması beklenmektedir. Bu sebeple öğretmen adaylarının öğretim yönetimi alanında da olumlu yönde değişmesi için çalışmalar yapılabilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın örneklemini sadece sınıf öğretmenliği öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda diğer branşlara da uygulama yapılarak sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançları diğer branşlarla karşılaştırılabilir.
2. Çalışmaya uyguladıkları sınıf yönetimi dersi farklılık gösteren üniversiteler dahil edilerek karşılaştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S., & Ünal, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Ağaoğlu, E. (2005). *Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular*. Z. Kaya (Ed.) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akar, H., Tor, D., Tantekin Erden, F., & Şhin, İ.T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(2), 792-806.
- Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(25), 9-20.
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs.. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115–129.
- Alobiedat, A., & Saraierh, R. (2009). The degree of democratic Practicing in the classroom by teachers. *European Journal of Social Sciences*, 9(1) 21-26.
- Arıkan, G. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticilerini atama sürecinde izlediği politikaların ve uygulamaların incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Arkonaç, S. (1998). *Psikoloji, zihin süreçleri bilimi (2. Baskı)*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başar, H. (2004). *Sınıf yönetimi (11. baskı)*. İstanbul: MEB Yayınları, Milli Eğitim Basımevi.
- Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (3rd ed.), 328-375). New York: Macmillan.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline*, USA: Longman Publishers.

- Buğday, F. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki düşünce ve tutumları*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Calloway, J. W. (1986). *Classroom management as perceived by elementary, secondary, and special educators in mississippi*. Unpublished Doctoral Dissertation University of Mississippi.
- Cangelosi, J. S. (1988). *Classroom management strategies*. Longman Inc. New York.
- Celep, C. (2009). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama (5.baskı)*, Ankara: Pegem Kitabevi.
- Çetin, Y. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Demir, M., & Maskan, A. K. (2007). Fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik yaklaşımlarının mesleki deneyim ve okul türlerine göre değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1-16.
- Demirel, Ö. (2006), *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching (3rd ed.)*. New York: Macmillan.
- Edwards, C. H. (1997). *Classroom discipline and management*. New Jersey: Printice Hall, Inc.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17(3), 167-182.
- Emmer, E.T., Evertson, C., & Worsham M. E. (1999), *Classroom Management For Secondary Teachers (bs. 5)*. New York: Courtesy of John Szoke Editions.
- Ensari, H., & Gündüz, Y. (2006). *İlköğretim okullarında yönetim ve kalite*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erkuş, A. (1994). *Psikolojik terimler sözlüğü*. Ankara: Doruk yayınları.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Eroğlu, S. E., & Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-316.
- Fidan, N., & Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş (5. Baskı)*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.

- Gencer, A. S., & Çakıroğlu, J. (2005- in press). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*.
- Güleç, S., Bağçeli, P., & Onur, G. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 333-348.
- Günay, K. (2003). *Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gordon, T. (1993). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Hogg, M. A., & Smith, J. R. (2007). Attitudes in social context: A social identity perspective. *European Review of Social Psychology*, 18, 89-131.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- İflazoğlu Saban, A. (2009). Management of teaching and class control. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 1, 2111-2116.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim (5. Baskı)*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- Jacobsen, D., & Others. (1985). Methods for teaching. (Ed). Charles and Merrill Pub. *A Skills Approach*, Second Comp. Columbus.
- Kaf Hasırcı, Ö., & Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 195-210.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1983). *İnsan ve insanlar (5. Basım)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988) *İnsan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş (5.Basım)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Karahan, E. (2003). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Sanem Matbaacılık San ve Tic. A.Ş.
- Karip, E. (Ed) (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Karlı, M. D. (2009). *İlköğretimde sınıf yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Keleş, R. (1976). *Toplum bilimlerinde araştırma ve yöntem*. Ankara: Sevinç Matbaası, Türkiye Orta Doğu ve Amme Enstitüsü.
- Keleş, O. (2013). *Okul öncesi öğretmen adaylarının ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kılbaş Köktaş, Ş. (2003). *Sınıf yönetimi*. Adana: Nobel Yayınevi.
- Kılbaş Köktaş, Ş. (2007). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Korkmaz, A. (2006). *Sınıf Organizasyonu, sınıf yönetimi*. L. Küçükahmet, (Ed.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Köse, E. Ö. (2010). Sınıf yönetimine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 20-27.
- Kurt, H., Ekici, G., Aktaş, M., & Aksu, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(23), ISSN: 2146-9199.
- Küçükahmet, L. (Ed.). (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2009). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Levin, J. & Nolan, J. F. (1991). *Principles of classroom management. A Hierarchical Approach*. New York: Prentice Hall, Inc.
- Martin, N. & Shoho, A. (2002). Teacher experience, training and age: The influence of teacher characteristics on classroom management style. *Dallas, TX: Southwest Educational Research Association*. (ERIC Document reproduction Service No.ED.440963).
- Martin, N., Yin, Z., & Mayall, H. (2006). Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style. *Institute of Education Sciences*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494050.pdf>. Erişim Tarihi: 15.05.2014
- Martin, N., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Construct Validation of the Attitudes and beliefs Classroom Control Inventory. *Journal of Classroom Interaction*, 33(2), 6-15.
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Filer, J., & Downing, J. (2000). Factors associated with teachers' beliefs on discipline. *Institute of Education Sciences*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450080.pdf>. Erişim Tarihi: 30.05.2014.

- Öz, E. Z. (2012). *Öğretmen, öğrenci ve ailelerinin İlköğretim II. kademede gözlenen disiplin problemleri ve baş etmede kullanılan stratejiler ile ilgili görüşlerin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özalp, E. (1997). *Davranış bilimine giriş*. Eskişehir: Açıköğretim Yayınları.
- Öztürk, Y., Gangal, M., & Beşken Ergişi, M. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimlerinin sınıf yönetimi ve stratejileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 224-238.
- Özyürek, M. (2005). *Olumlu sınıf yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pala, (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13. www.manas.kg/pdf/sbdpdf13/Makaleler/17.pdf. Erişim Tarihi: 15.05.2014
- Papanastasiou, C. (2002) School, teaching and family influence on student attitudes toward science. *Based On TIMSS Data For Cyprus*, 28,1, 78-86.
- Parker, D. (2002). *Classroom management styles: Differences in beliefs among traditionally-licensed and alternatively-licensed teachers*. Doctoral dissertation, The University of southern Mississippi, ProQuest Information and Learning Company, UMI No. 3049574.
- Pehlivan, H. (1994). Eğitim bilimleri öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüme yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 43-49.
- Ritter, J. (2003). *Classroom management beliefs and practices of middle school teachers based on years of experience and teacher certification*. Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Charlotte, ProQuest Information and Learning Company, UMI No.3096520
- Rodney, C. A., & Mandzuk, D. (1994). The alienation of undergraduate education students: A case study of a Canadian University. *Journal of Education for Teaching*, 20, 179-184.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sadık, F. (2000), *İlköğretim 1. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem ve davranışlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve*

- güvengen disiplin modeli temel alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi.* Yayınlanmış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sadık, F., & Doğanay, A. (2007). Sınıf içi istenmeyen davranışlarla ilgili öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 539-560.
- Sadık, F., & Kaf Hasırcı, Ö. (2007). "Pre-service Teachers' Perceptions of Misbehaviour", *European Affective Education Network*, Affective Education In Action, Adana.
- Sadık, F., & Kaf Hasırcı, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleriyle baş etme davranışlarına ilişkin algıları. *International Conference on Educational Sciences*, KKTC.
- Sağnak, M. (2007). İlköğretim okullarında ve liselerde kullanılan sınıf içi disiplin stratejilerinin karşılaştırılması (Niğde İli örneği), *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 305-316.
- Sakallı Uğurlu, N. (2003). Cinsiyetçilik: Kadınlara ve erkeklere ilişkin tutumlar ve çelişik duygulu cinsiyetçilik. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1-20.
- Sarıtaş, M. (2000). *Öğrenme ve öğretme süreci yeni teori ve algıları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplini ile ilgili kurallar geliştirme. Küçükahmet, L. (Ed). *Sınıf Yönetimi* (2.bs). Ankara: Eğitim Kitabevi.
- Savran, A., & Çakıroğlu, A. (2004). Fen bilgisi aday öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik yaklaşımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 124-130.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2005), *Gelişim, öğrenme ve öğretim (11.Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri (5. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tauber, R. T. (2007). *Classroom management: Sound theory and effective practice*. London: Greenwood Publishing Company.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Taylor, C. D. (2009). *Factors influencing classroom management beliefs of grades 9-12 Arkansas teachers : a dissertation submitted to the faculty of the University of*

- Louisiana at Monroe in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in the Department of Curriculum and Instruction. Master thesis, University of Louisiana at Monroe.*
- Tertemiz, N. (2006). *Sınıf yönetimi ve disiplin, sınıf yönetimi*. (Ed) Küçükahmet, L., Ankara: Nobel Basımevi.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Terzi, A. R., & Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13, 593-614.
- Topkaya, Z., & Yalın, M. (2005). Uygulama Öğretmenliğine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. Cilt 1 Sayı:1-2 sayfa 14-24
- Tunca, Ö. (2010). *Duygusal zeka düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Turan, S., & Şişman, M. (2011, 8. Baskı). (Edt). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Turanlı, A. S., & Durmuşçelebi, M. (2006). Factors influencing teachers' disciplinary strategies. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 1-12.
- Turnsek, N., & Pekkarinen, A. (2009). Democratisation of early childhood education in the attitudes of Slovene and Finnish teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 23-42.
- Ünal, S., & Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Üstündağ, N. (2001). *Müfredat laboratuvar okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bilgisayar tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Education Administration: Theory and Practice*, 45, 109-127.
- Varış, F. (1981). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Weber, W. A. (2003). Classroom management. J. M. Cooper (Ed.), *Classroom Teaching Skills (6.Edition)*, (pp. 222–265), New York: Houghton Mifflin Company.

- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Education Psychology*, 82, 81–91.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1980). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers (1st ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wu, M. L. (2006). *The new trend of classroom management and instruction*. Taipei: Wu-Nan.
- Wubbels, T., & Levy, J. (Eds.). (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: Falmer.
- Yılmaz, K. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin demokratik tutumlarının algıladıkları anne baba tutumlarına ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

EKLER**SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN İNANÇ VE TUTUM ÖLÇEĞİ**

Sevgili Öğretmen Adayları;

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmakta olan bir araştırma için bilgi toplamak üzere hazırlanmıştır.

Araştırma sorularına verilen cevaplar, araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırma sonuçlarının doğruluğu, ölçek sorularını yanıtlamada göstereceğiniz içtenliğe bağlıdır. Katkılarınız ve ilginiz için teşekkür ederim.

Arş.Gör.Hülya AKDEMİR

I.BÖLÜM

Aşağıda kişisel durumunuza ilişkin bilgiler yer almaktadır. Durumunuza uygun olanı belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz ?

() Kadın () Erkek

2. Sınıf Yönetimi dersi aldınız mı?

II.BÖLÜM

Bu bölümde sınıf yönetimi ile ilgili düşünceler yer almaktadır. Belirtilen ifadelere ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı ilgili kutucuğa (+) işareti koyarak belirtiniz.

1=Kesinlikle Katılmıyorum	2=Katılmıyorum	3=Katılıyorum	4=Kesinlikle Katılıyorum
------------------------------	----------------	---------------	-----------------------------

I.Öğretim Yönetimi

1. Öğretmenlerin, bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencileri yönlendirmesi gerektiğine inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
2. Öğretmenlerin, öğrencilerin yerlerinde gösterdikleri öğrenme davranışlarını, sürekli kontrol etmesinin önemli olduğuna inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
3. Öğrencilerin hangi konuları öğreneceğine ve bu konuları öğrenirken hangi etkinliklerin kullanılacağına, öğretmenlerin karar vermesi gerektiğine inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
4. Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kurallarını duyurur ve kurallara uymayanların cezalandırılacağı konusunda bilgilendiririm.	1 q	2 q	3 q	4 q
5. İdeal bir öğrenme için, eğitim araç ve gereçlerinden nasıl yararlanılacağını, en iyi öğretmenler bilir.	1 q	2 q	3 q	4 q
6. Bir öğrenci diğer öğrencileri rahatsız ettiğinde, hemen o öğrenciye sessiz olmasını ve arkadaşlarını rahatsız etmemesini söylerim.	1 q	2 q	3 q	4 q
7. Kütüphane araştırmaları ile ilgili bir ders anlatırken, bir öğrenci araştırması hakkında konuşmaya başlarsa, ona dersi ders sonuna kadar bitirmek zorunda olduğumu hatırlatırım.	1 q	2 q	3 q	4 q
8. Öğretmenlerin, öğrencilerden kurallara saygı duymalarını ve onlara uymalarını istemesi gerektiğine inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
9. Öğrencilerin, öğretmenler tarafından hazırlanan ve uygulanan günlük çalışma programına ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
10. Öğrencilerin, onlar için neyin en iyi olduğunu bilen yetişkinleri dinlerlerse, okulda başarılı olacaklarına inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
11. Ödevlerin asıl amacının, sınıfta öğrenilen konuların pratiği ve tekrarı olduğuna inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q

12. Öğrencilerin, birlikte nasıl çalışacakları konusunda yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
13. Her öğrenme etkinliği için belli bir zaman belirlerim ve planlarıma uymaya çalışırım.	1 q	2 q	3 q	4 q
14. Sınıf kurallarının önemli olduğuna inanıyorum, çünkü onlar öğrencilerin davranışlarını ve gelişimini şekillendirir.	1 q	2 q	3 q	4 q

II: Birey Yönetimi

*15.Öğrencilerin, kendi günlük etkinliklerini oluşturmalarının, onların sorumluluk duygularını geliştireceğine inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
*16.Öğrencilere, kendi ilgilerini çeken konuları çalışma özgürlüğü verilirse, onların başarılı olacaklarına inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
*17.Sınıf kurallarının, öğrencilerin kişilik gelişimlerini engellediğine inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
*18.Bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine izin veririm.	1 q	2 q	3 q	4 q
*19.Öğrencilerin kendi oturacakları yerleri seçmelerine izin veririm.	1 q	2 q	3 q	4 q
*20.Öğrencilerin, öğretmenlerin onların çalışmaları hakkında söylediklerine bağımlı olmaktansa, kendi çalışmalarını kendilerinin değerlendirmesi gerektiğine inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
*21.Benim sınıftaki öğrenciler, öğrenme süreci boyunca istedikleri materyalleri kullanmakta serbesttir.	1 q	2 q	3 q	4 q
*22.Öğrencilerin saygıyı, dostluğu, samimiyeti ve nezaketi, sınıf arkadaşlıkları ile kendi ortamlarında yaşayarak öğrenmeleri gerektiğine inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q

III. Davranış Yönetimi

*23.Eğer öğrenciler sınıf kurallarının adil olmadığını düşünürlerse, sınıf kurallarını öğrencilerin adil gördüğü şekilde değiştiririm.	1 q	2 q	3 q	4 q
24.Öğrenciler iyi davranış gösterirse, onları değişik şekillerde ödüllendiririm.	1 q	2 q	3 q	4 q
*25.Öğrencilerin, öğrenecekleri konuları ve ödevleri kendilerinin seçmesi gerektiğine inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
*26.Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kuralları ile ilgili önerilerini söylemelerine izin veririm.	1 q	2 q	3 q	4 q

*Bu maddeler ters madde olarak hesaplanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Hülya AKDEMİR
Doğum Yeri ve Tarihi : Kayseri, 1986
E-mail : hakdemir@cu.edu.tr

EĞİTİM DURUMU

2014 : Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı – Tez Çalışması (Yatay Geçiş)
2010-2011 : Aarhus Üniversitesi, Kopenhag/Danimarka (Erasmus Değişim Programı)
2009-2010 : Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Ders Aşaması
2008-2009 : Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık
2004-2008 : Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı

ÇALIŞMA DURUMU

Akademisyen

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi/ Arş.Gör. 26.02.2014- ...

Yaratıcı Drama Lideri

Kayseri Doğa Koleji 31.10.2013- 05.02.2014

Sınıf Öğretmeni

Ted Aliaga Koleji Vakfı Özel İlköğretim Okulu (Aliaga /İzmir) 01.09.2011-30.08.2012