

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI



PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ SERTİFİKA
PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
YETERLİKLERİ VE AKADEMİK ERTELEME EĞİLİMLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DENİZ ADAL

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Türkan ARGON

BOLU, MAYIS – 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

Deniz ADAL tarafından hazırlanan “**PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİKLERİ VE AKADEMİK ERTELEME EĞİLİMLERİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir. 16/05/2024

Jüri Üyeleri

Danışman

Prof. Dr. Türkan ARGON

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

İmza

.....

Üye

Prof. Dr. Bahri AYDIN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye

Doç. Dr. Ender KAZAK

Düzce Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan Protokol no: 2022/452 sayısı ile etik izin (EK-2) ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 02.03.2023 tarihli E-44243253-605.01-2300030411 sayılı evrak ile uygulama izni (EK-3) alınmıştır.

DENİZ ADAL



Zamansız yitirdiğim canım kardeşim Oğuz ADAL'a.

ÖZET

**PEDAGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ SERTİFİKA PROGRAMI
ÖĞRENCİLERİNİN SINIF YÖNETİMİ YETERLİKLERİ VE
AKADEMİK ERTELEME EĞİLİMLERİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
DENİZ ADAL
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. TÜRKAN ARGON)
BOLU, MAYIS - 2024
(xii + 120)**

Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile akademik erteleme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın çalışma evrenini 2022-2023 takvim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde formasyon eğitimi alan 419 öğrenci oluşturmuştur. Belirlenen evrenden 377 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplanmasında; kişisel bilgi formu, Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ve Akademik Erteleme Eğilimi Ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerde aritmetik ortalama ve standart sapma, kişisel değişkenlerde Kolmogorov – Smirnov testi, *t*, ANOVA, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H, ilişki analizinde Spearman Rho korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin sınıf yönetimi yeterlikleri “yeterliyim” ve akademik erteleme eğilimleri “çoğunlukla yanlış” düzeyindedir. Sınıf yönetimi yeterliklerinin davranış yönetimi alt boyutu “orta düzeyde” ile ölçek toplamından ve diğer alt boyutlardan farklılaşmıştır. Öğrencilerin sınıf yönetim yeterlikleri cinsiyete göre toplamda farklılık göstermezken davranış yönetimi alt boyutunda farklılaşmış, yaşa göre bir farklılık göstermezken, alana göre farklılaşmıştır. Mezun olunan liseye göre ölçek toplamında ve davranış yönetimi alt boyutunda farklılaşmıştır. Akademik erteleme eğilimi cinsiyet, yaş ve alana göre farklılaşırken mezun olunan liseye göre farklılaşmamıştır. Akademik erteleme ile sınıf yönetimi yeterlik ölçeği toplam puanları ve alt boyutlarından fiziksel düzen yönetimi, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, ilişki yönetimi alt boyutları arasında “negatif yönde, orta düzeyde anlamlı” bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Akademik erteleme ölçeği toplam puanı ile sınıf yönetimi yeterlik ölçeği alt boyutlarından davranış yönetimi alt boyutu arasında ise “pozitif yönde düşük düzeyde” anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELER: Sınıf Yönetimi Yeterlikleri, Akademik Erteleme Eğilimi, Formasyon Öğrencisi

ABSTRACT

PEDAGOGICAL FORMATION EDUCATION CERTIFICATE PROGRAM STUDENTS CLASSROOM MANAGEMENT COMPETENCIES AND ACADEMIC PROCRASTINATION

TENDENCIES

MSC THESIS

DENİZ ADAL

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

**DEPARTMENT OF EDUCATIONAL ADMINISTRATION AND
SUPERVISION**

(SUPERVISOR: PROF. DR. TÜRKAN ARGON)

BOLU, MAY 2024

(xii + 120)

The purpose of this research is to determine the relationship between classroom management competencies and academic procrastination tendencies of pedagogical formation training certificate program students. The study population of the research consisted of 419 students who received formation training at Bolu Abant İzzet Baysal University Faculty of Education in the 2022-2023 calendar year. 377 students from the determined population participated in the research. Relational scanning model was used in the research. In data collection; personal information form, Classroom Management Competencies and Academic Procrastination Tendency Scales were used. In data analysis, arithmetic mean and standard deviation were used in descriptive statistics, Kolmogorov – Smirnov test, t, ANOVA, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H were used in personal variables, and Spearman Rho correlation analysis was used in relationship analysis. According to the research results; Students' classroom management competencies are at the level of "I am sufficient" and their academic procrastination tendencies are at the level of "mostly wrong". The behavior management sub-dimension of classroom management competencies differed from the total scale and other sub-dimensions with a "medium level". While the classroom management competencies of the students did not differ according to gender in total, they differed in the behavior management sub-dimension. While they did not differ according to age, they differed according to the field. It differs in the total scale and behavior management sub-dimension depending on the high school graduated from. While academic procrastination varies according to gender, age and field, it does not differ according to the high school graduated. It was determined that there was a "negative, moderately significant" relationship between academic procrastination and the total scores of the classroom management competency scale and its sub-dimensions: physical order management, instructional management, time management and relationship management. It was determined that there was a "low level" positive relationship between the academic procrastination scale total score and the behavior management sub-dimension, one of the sub-dimensions of the classroom management competency scale.

KEYWORDS: Classroom Management Competencies, Academic Procrastination Tendency, Formation Student

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ	ix
TABLO LİSTESİ	x
TEŞEKKÜR	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi	5
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Araştırmanın Sayıltıları	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.7. Tanımlar	7
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Sınıf Yönetimi	8
2.1.1.Sınıf Yönetimi Yeterlikleri.....	9
2.1.2.Sınıf Yönetimi Yeterlik Boyutları	11
2.1.3.Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	18
2.1.4.Sınıf Yönetimi Modelleri	19
2.1.5.Sınıf Yönetimi Yeterliklerini Etkileyen Faktörler.....	22
2.1.6.Sınıf Yöneticisi Tipleri	24
2.1.7.Sınıf Yönetiminde Disiplin Modelleri.....	26
2.2. Erteleme.....	29
2.2.1.Erteleme Boyutları.....	32
2.2.2.Erteleme Türleri.....	34
2.2.3.Erteleme Döngüsü	35
2.2.4.Erteleme Kuramları	38
2.2.5.Akademik Erteleme	41
2.2.6.Akademik Ertelemenin Nedenleri	43
2.2.7.Akademik Erteleme Sonuçları.....	45
2.3. Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Sınıf	
Yönetimi Yeterlikleri ve Akademik Erteleme Eğilimi Arasındaki İlişki	46
2.4. İlgili Araştırmalar	48
2.4.1.Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar	48
2.4.2.Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	51
2.4.3.Akademik Erteleme İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	53

2.4.4. Akademik Erteleme İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	55
3. YÖNTEM	58
3.1. Araştırma Modeli.....	58
3.2. Araştırmanın Çalışma Evreni	58
3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri	58
3.4. Verilerin Toplanması.....	60
3.5. Veri Toplama Araçları.....	60
3.5.1. Kişisel Bilgi Formu	60
3.5.2. Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği (AEEÖ)	60
3.5.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği (ÖASYÖ).....	61
3.5.4. Verilerin Analizi	62
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	64
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma.....	64
4.1.1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğrencilerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ile Akademik Erteleme Eğilimlerine Yönelik Görüşleri.....	64
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma	67
4.2.1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğrencilerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Tartışma	67
4.2.1.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma	67
4.2.1.2 Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma	70
4.2.1.3 Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	72
4.2.1.4 Alan Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	74
4.2.2. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğrencilerinin Akademik Erteleme Eğilimlerine İlişkin Bulgular ve Tartışma	78
4.2.2.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma	78
4.2.2.2 Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma	80
4.2.2.3 Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	82
4.2.2.4 Alan Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	83
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma	84
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	89
5.1. Sonuçlar.....	89
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	89
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	89
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	91
5.2. Öneriler.....	91
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler.....	91
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	94
6. KAYNAKLAR.....	95
7. EKLER.....	111

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Erteleme Döngüsü (Burka ve Yuen, 2008).....	36
--	----



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Renklerin muhtemel etkisi.	15
Tablo 3.1. Araştırmaya katılan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin demografik özellikleri.....	59
Tablo 3.2. Akademik erteleme eğiliminin yorumlanmasında kullanılan puan kestirimleri.	61
Tablo 3.3. Sınıf yönetimi yeterliklerinin yorumlanmasında kullanılan puan kestirimleri.	62
Tablo 4.1. Formasyon eğitimi öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri ve akademik erteleme eğilim düzeylerine yönelik betimsel istatistikler	64
Tablo 4.2. Formasyon eğitimi öğrencilerinin cinsiyete göre sınıf yönetimi yeterliğine yönelik Mann Whitney U testi sonuçları	68
Tablo 4.3. Sınıf yönetimi yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.	69
Tablo 4.4. Formasyon eğitimi öğrencilerinin yaşa göre sınıf yönetimi yeterliği görüşlerine yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları.....	70
Tablo 4.5. Sınıf yönetimi yeterliklerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA sonuçları.	71
Tablo 4.6. Formasyon eğitimi öğrencilerinin mezun olunan liseye göre sınıf yönetimi yeterliği görüşlerine yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları	72
Tablo 4.7. Formasyon eğitimi öğrencilerinin mezun olunan lise değişkenine göre sınıf yönetimi yeterliği görüşlerine yönelik ANOVA sonuçları	73
Tablo 4.8. Formasyon eğitimi öğrencilerinin alan değişkenine göre sınıf yönetimi yeterliği görüşlerine yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları.	75
Tablo 4.9. Formasyon eğitimi öğrencilerinin alana göre sınıf yönetimi yeterliği görüşlerine yönelik ANOVA sonuçları.....	77
Tablo 4.10. Formasyon eğitimi öğrencilerinin cinsiyete göre akademik erteleme eğilimi görüşlerine yönelik Mann Whitney U testi sonuçları.	79
Tablo 4.11. Formasyon eğitimi öğrencilerinin yaşa göre akademik erteleme eğilimi görüşlerine yönelik ANOVA sonuçları.	81
Tablo 4.12. Formasyon eğitimi öğrencilerinin mezun olunan liseye göre akademik erteleme eğilimi görüşlerine yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları.	82
Tablo 4.13. Formasyon eğitimi öğrencilerinin alana göre akademik erteleme eğilimi görüşlerine yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları.	83
Tablo 4.14. Formasyon eğitimi öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ve akademik erteleme eğilimi görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik Spearman testi sonuçları.....	84

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

BESYO	: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
İİBF	: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
S.O.	: Sıra Ortalaması
TDK	: Türk Dil Kurumu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca öğrencisi olma şansını yakaladığım, bana olan inancıyla, sabrıyla ve hoşgörüsüyle bu aşamaya gelmemde büyük emeği olan yol ışığım, kıymetli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Türkan ARGON’a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitim boyunca duruşuyla, farklı bakış açısıyla, bilgi ve tecrübeleriyle hayatımda iz bırakan değerli hocam Prof. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN’e teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca engin bilgilerinden yararlandığım, örnek aldığım değerli hocalarım Prof. Dr. Bahri AYDIN’a, Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU’na ve Dr. Öğr. Üyesi Nuri AKGÜN’e teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca zorlandığım her aşamada sorularımı hiçbir zaman cevapsız bırakmayan, tecrübelerini benimle paylaşan, kıymetli arkadaşım Emre AKGÜN’e teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçteki tüm katkılarından dolayı eşim Eda ADAL’a; oyun zamanından kısmak zorunda kaldığım hiçbir kelimenin tarif edemeyeceği kadar çok sevdiğim biricik oğlum Oğuz Alp ADAL’a ve üzerimde sonsuz emeği olan, haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim Değerli Ailem’e sonsuz teşekkür ederim.

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yaşadığımız yüzyıl, eğitim sistemlerinden; düşünen, sorgulayan, eleştiren, karar verebilen, kendini gerçekleştirme yolunda çaba gösteren bireyler yetiştirilmesini beklemektedir. Bu sorumluluğu günümüzde okulların üstlenmesi (Gündüz, 2001), okulları eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri haline getirmiştir. Kendini gerçekleştirme sürecinde olan birey ile kurumsal amaçları arasında köprü görevi gören okullarda eğitim süreci, en genel anlamıyla bireylerde istendik yönde, yaşantılar yoluyla davranış değişikliği kazandırma sürecidir (Ertürk, 1997). Bu süreç öğretmenler tarafından okulun en temel bölümü olan sınıflarda gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin eğitim-öğretim hayatları boyunca sınıflarda istendik davranışlar kazanmaları amaçlansa da birçok istenmedik davranış da ya doğrudan ya da dolaylı olarak kazanabilmektedir. Dolayısıyla kendilerine özgü yapıları olan sınıflarda istendik davranışlar kadar istenmeyen davranışlarla da karşılaşmaktadır. Öğrencilerin sınıfta gösterdiği çoğu zaman masum gibi görünen bu davranışlar, birbirlerine veya araç gereçlere zarar vererek ders akışını bozabilmekte (Korkmaz, 2005), öğrenmeyi engelleyebilmektedir. Fiziksel-sözel ya da duygusal şiddet, okula ve zamana uyum sorunu; kendine, arkadaşına, öğretmenine ve çevreye zarar verme gibi birçok türü olan istenmeyen davranışlar eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğini ve verimini düşürmektedir (Sarıtaş, 2005). Sınıfta bilgiyi aktaranın ötesinde lider konumunda olan öğretmenlerin istendik davranışları kazandırıp; istenmedik davranışları kontrol altına alması öğrencinin olduğu kadar okulun da başarısını arttıracaktır. Bu kontrol ise öğretmenin sınıf yönetimindeki yeterlikleriyle sağlanmaktadır.

Bandura (1984) tarafından, bir işi yapabilme inancı olarak bilim dünyasına kazandırılan yeterlik kavramı; Crick'e (2008) göre "bireyin bilgi, beceri ve tutumlarının birlikte işe koşularak etkili bir eylemle sonuçlanması durumu" (s. 313) olup, insan yetiştiren öğretmenlerin mesleklerini icra etmelerinde son derece önemlidir. (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017) ise öğretmen yeterliklerini

“öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” (s. 4) olarak tanımlamıştır. Öğrenciler, öğretmenlerini salt bilgi kaynağı olarak görmezler. Bilgi alışverişi sırasında öğretmenlerini sosyal ve duygusal alanlarda da gözlemleyerek model alırlar. Eğitimin geleceğe zihnen ve ruhen sağlam bireyler kazandırmayı amaçladığı düşünüldüğünde ise öğretmenin kişisel özellikleri, mesleki özellikleri, genel kültür ve alan bilgileri ile tüm özellikleri önemli birer etken haline gelmektedir (Bekdemir vd., 2004).

Çağdaş eğitim anlayışıyla birlikte öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki görev ve sorumlulukları daha da önem kazanmıştır. Öğrenciler ile etkileşim içerisinde nitelikli öğrenme-öğretme süreçlerinin yürütülebilmesi için sınıf ortamının ve ikliminin oluşturulması gerekmektedir. İstenen ortam ve iklimin sağlanabilmesi, etkili sınıf yönetimi sağlayacak olan öğretmenlerin öğretim ve yönetim konusundaki yeterliklerinin yüksek olmasına bağlıdır (Sarıtaş, 2005). Öğretmenlerin sınıf yönetebilme yeterlikleri sınıfın fiziksel düzeni, zaman yönetimi, iletişim, plan ve program hazırlama, sınıf içi kurallar oluşturma, davranış yönetimi, motivasyon süreci gibi birçok alt boyutta yetkin olmasına bağlıdır (Karatepe, 2022). Bu kavramlar bir orkestranın enstrümanları, öğretmen ise bu orkestranın yöneticisi olarak düşünüldüğünde; öğretmenin bu kavramları eşgüdümlü bir şekilde yönetebilme düzeyi onu başarıya götürecektir (Başar, 2014).

Sınıf yönetimi yeterlikleri yüksek öğretmenler yetiştirilmesi teorik olarak alınan sınıf yönetimi eğitimiyle birlikte bireysel farklılıklara göre de değişiklik göstermektedir. Bu yeterlikler; lisans öğrenimi esnasında veya sonrasında alınan sınıf yönetimi dersiyle öğretmen adaylarına kazandırılmaktadır. Günümüzde öğretmen yetiştirme; üniversiteler bünyesinde eğitim fakültelerinde; dört yıllık örgün öğrenimle veya pedagojik formasyon eğitimi yoluyla bir öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmektedir. Köybaşı ve Uğurlu (2018) lisans eğitiminde verilecek bu dersleri “Günümüzde pedagojik formasyon eğitiminde verilen dersler sınıf yönetimi, özel öğretim yöntemleri, öğretim tasarım ve materyalleri, ölçme ve değerlendirme, öğretmen uygulamaları, eğitim psikolojisi ile eğitim bilimi dersine giriş dersleri olup bu derslerle birlikte başka zorunlu ve seçmeli dersler de bulunmaktadır” (s. 202) olarak belirtmiştir.

Öğretmen adaylarında teorik olarak alınan sınıf yönetimi dersinden sonra okullarda yapılan öğretmenlik uygulamalarıyla sınıf yönetimi yeterlikleri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu yoğun program, eğitim fakültelerinde dört öğretim yılında okutulurken pedagojik formasyon eğitimi programında bir öğretim yılında yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla okutulmaktadır. Eğitim fakültelerinde dört öğretim yılında kazandırılması amaçlanan öğretmenlik yeterliklerinin; yüz yüze ve uzaktan eğitim yoluyla, etkileşimin oldukça sınırlı olduğu veya tek bir günde yoğun bir programla derslerin okutulduğu formasyon eğitimi, öğretmen yetiştirme programlarının çıktısı olan öğretmen adaylarının edindiği sınıf yönetim yeterlikleri bakımından farklığa yol açabilecektir. Öğretmen adayları aldıkları eğitim ile öğretmen yeterlikleri genelinde ve sınıf yönetimi yeterliklerinde tam donanımlı olacak şekilde meslek hayatına hazırlanmalıdır. Zira geleceğe yön veren meslek gruplarının başında gelen öğretmenlik mesleğinin niteliği eğitim öğretimin başarıya ulaşabilmesinde büyük öneme sahiptir. Bu bakımdan öğretmenler sürekli kendilerini güncellemeli, öğrenmeye açık olmalı ve çağa ayak uydurabilmelidir.

Mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin çoğu sınıf yönetiminde pek çok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum öğrencilerden kaynaklanabildiği gibi öğretmenlerden de kaynaklanabilmektedir. Farklı kültürlerden gelen öğretmen adaylarının üniversite öğrenimi öncesinde ve sırasında edindiği olumsuz davranışlar ve alışkanlıklar da sınıf yönetimi sürecinde öğretmen adayına olumlu veya olumsuz dönüt sunmaktadır. Erteleme davranışı da bu alışkanlıklardan biridir. Erteleme alanyazında birçok yazar tarafından farklı şekilde tanımlansa da gerçekleştirilecek görevlerin, alınacak kararların tümünden kaçınma veya gerçekleştirecek işi son ana kadar ötelemeyi tetikleyen davranışlar bütünüdür (Haycock vd., 1998). Bilim dünyasında “procrastination” olarak bilinen kavram için Türkçe’de erteleme, geciktirme, son ana ve dakikaya bırakma gibi sözcükler kullanılmaktadır (Çakıcı, 2003). Erteleme tanımlarına bakıldığında daha çok gecikme kavramına yoğunlaştığı görülmektedir. Erteleme çok eski bir kavram olmakla birlikte neredeyse her yaştan ve meslekten birçok kişinin ortak bir sorunu olarak görülmektedir (Burka ve Yuen, 2008; Steel, 2007). Alanyazında erteleme; durumsal erteleme ile kişilik özellikleriyle birlikte gelişen erteleme olmak üzere iki başlıkta incelenmektedir (Stöber ve Joormann, 2001; akt. Baltacı, 2017). Kişilik özelliğine bağlı ertelemde, kişinin yapacağı görev ve sorumlulukları

genel olarak erteleme eğilimi içinde olması söz konusuysa durumsal ertelemelerde bireyin yaşamının sadece bir bölümünde ödevlerini ve sorumluluklarını eksik bırakması veya ötelediği erteleme davranışları söz konusudur. Bu araştırmada ele alınan akademik erteleme, durumsal erteleme türlerinden biridir (Senecal vd., 2003; akt. Berber Çelik, 2015). Yaşamın her döneminde karşılaşılan erteleme sorunu, eğitim-öğretim hayatında da sıkça karşılaşılan önemli bir sorundur. Durumsal erteleme türlerinden biri olan akademik erteleme öğrencilerin zamanında yapması gereken eylemleri, görevleri ve kararları öteleyerek; ilerleyen bir tarihe, son ana kadar bırakmasıdır (Çakıcı, 2003).

Eğitim fakültelerinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları bir yıllık hızlandırılmış öğrenimleri sırasında programın yoğunluğu nedeniyle birçok akademik görev ve sorumluluk ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Yetiştirilmesi gereken ödev ve proje gibi pek çok etkinlik çoğu zaman öğretmen adaylarında akademik ertelemeye neden olabilmektedir. Programdan kaynaklanan sorunların yanında sürece etki eden kişisel sorunlar da bulunmaktadır. Öğretmen adayları pedagojik formasyon eğitimine katılabilmek için farklı şehirlerden günün çok erken saatlerinde seyahat etmek zorunda kalma, işyerinden izin alma, merkezi sınavlara hazırlanma, çocuk bakma gibi birçok maddi ve manevi sorun yaşamaktadır. Tüm bu sorunlar içerisinde alınacak yoğun program ile derslerde verimin azalacağı, öğretmenlik yeterlikleri çerçevesinde sınıf yönetimi yeterliklerinin kazanılmasının zorlaşacağı, öğretim üyelerinin verdikleri görev ve sorumluluklarda ertelemeye gidileceği öngörülebilir. Farklı nedenlerle edinilen akademik erteleme sorunu ve yeterli düzeyde kazanılamayan sınıf yönetimi yeterlikleri; sınıf yönetim sürecinin öncesinde, sırasında ve sonrasında öğretmen adaylarını zor durumda bırakabilecektir. Öğretmen adayları planlama hazırlığında bulunmayacak, stratejik ilerlenmesi gereken bir süreçten ziyade doğaçlama ilerlenen bir sınıf yönetim süreci gerçekleştirecek, sağlanamayan dikkat ve motivasyon süreci sonucunda istenmeyen davranışlar yaşanacak, kısıtlı zamanın verimsiz kullanılmasıyla belirlenen hedef ve kazanımlara ulaşamayacak, kuralsızlık ortamında öğrencilerin farklı sorunlarıyla zaman kaybedilecektir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının istenen düzeyde kazanamadıkları sınıf yönetimi yeterlikleri ile alışkanlık haline getirdikleri akademik erteleme davranışları birbirlerini etkileyen iki değişken olarak önemli birer sorun haline gelebilecektir. Bu sorunlar öğretim sürecinde istenmeyen durumlar olup bireylerde farklı ruhsal

bozukluklara yol açabilecektir. Beck vd. (2000) göre de akademik erteleme öğretmen ve öğrencilerde başarısızlığa neden olarak onları duygusal açıdan zorlayan ciddi bir sorundur. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerini tam olarak kazanamaması ve akademik erteleme döngüsü içerisine girmeleri, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ve ders başarılarını olumsuz etkileyebilecektir.

Bu nedenler doğrultusunda yapılan bu araştırma ile pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile akademik erteleme eğilimlerine yönelik görüşleri değerlendirilerek aralarındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ve akademik erteleme eğilimine yönelik görüşleri nelerdir ve bu görüşler arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, pedagojik formasyon eğitimi sertifika program öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ve akademik erteleme eğilimlerine yönelik görüşleri tespit edilerek, bu görüşler arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı ve öğrenci görüşlerinin demografik özellikler doğrultusunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu amaç çerçevesinde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin;

1. Sınıf yönetimi yeterlikleri ve akademik erteleme eğilimlerine yönelik görüşleri ne düzeydedir?
2. Sınıf yönetimi yeterlikleri ve akademik erteleme eğilimlerine yönelik görüşleri demografik değişkenlere (yaş, alan, cinsiyet, mezun olunan lise türü, mezun olma durumu) göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Sınıf yönetimi yeterlikleri ve akademik erteleme eğilimlerine yönelik görüşler arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğrenme-öğretme sürecinde sınıf; öğrencilerin aynı ortamda bulundukları tecrübe ve öğrenmelerin gerçekleştiği amaçlı yerlerdir. Her öğrenci burada bütünü bir parçasını oluşturur (Şişman ve Turan, 2005). Sınıflarda istendik davranışlar kazanılması hedeflenir. Öğretmen ve öğrenci etkileşimiyle, olumlu bir

sınıf atmosferinde edinilen bu davranışlar kadar; sınıflarda istenmeyen davranışlarla da karşılaşılabilir. İstenmeyen davranışlar sınıflarda krize neden olarak ders akışını sekteye uğratabilir. Bu davranışları kontrol edebilmenin yolu ise etkili bir sınıf yönetiminden geçer. Sınıf yönetimi öğretmen ve öğrencilerin çalışmalarına engel olacak faktörlerin minimum düzeye indirilerek, verimli zaman kullanımıyla birlikte etkin katılım sağlanarak sınıf kaynaklarının yönetilmesidir (Başar, 2014, s. 4) Bu bağlamda öğretmen, sınıf yönetiminin odak noktası haline gelmektedir. Öğretmenin sınıf yönetimindeki yeterliği başarıyı doğrudan etkileyecektir. Bununla birlikte öğretmenin teoriksel açıdan sınıf yönetimindeki yeterliği kadar; kişisel özellikleri ve psikolojik açıdan iyi oluş düzeyi de etkilidir. İyi planlanmamış, ertelemelerle dolu bir zaman dilimi ders esnasında kaygıya neden olacak ve öğretmenin sınıf yönetimi bu durumdan etkilenecektir. Erteleme, bireyde vakit kaybına yol açarak; amaçların gerçekleşmesine engel olan ve kaygı oranını yükselten ciddi bir sorundur (Demirel ve Ramazanoğlu, 2005). Eğitim-öğretim hayatındaki erteleme ise akademik erteleme olarak isimlendirilmekte ve eğitimde istenmeyen davranışlardan biri olarak görülmektedir. Daha çok üniversite öğrencilerinde yaygın olarak görülen akademik ertelemenin nedenlerine bakıldığında düşük özgüven, kaygı, depresyon, isteksizlikle ilişkili bulunmuştur (Solomon ve Rohtblum, 1984). İstenmeyen bir durum olan akademik ertelemenin, sınıf yönetimi esnasında öğretmende kaygıya yol açabileceği, öğrencilerin de bu durumdan etkilenebileceği düşünüldüğünde bu araştırmanın yapılmasının önem taşıdığı söylenebilir.

Alanyazında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik pek çok araştırma (Güner, 2010; Öksüz vd., 2011; Sarı, 2013; Sığırtmacı, 2015; Kinay vd., 2015; Tan ve Tan, 2016; Karaman, 2016; Ocakçı, 2017; Yeğen, 2019; Özgün, 2019; Erdoğan, 2019; Külekçi Akyavuz, 2020; Uslu, 2022; Karatepe, 2022; Olçun, 2020) ve akademik erteleme düzeylerine yönelik pek çok araştırma (Çetinkanat vd., 2011; Kutlu vd., 2015; Demir, 2017; Gültekin ve Gürer, 2018; Akbaş Coşar, 2019; Özer ve Akay, 2020; Basan, 2020; Şengül ve Seyfi, 2020; Dikmen, 2021; Akbaş Coşar ve Gedik, 2021; Akdamar ve Kızılkaya, 2022) mevcuttur. Ayır ayrı yapılmış araştırmalar olduğu görülse de formasyon öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile akademik erteleme eğilimi arasındaki ilişki daha önce araştırılmamıştır. Bu durum ile yapılan çalışmanın öneminin artacağı, literatüre ve formasyon öğrencilerine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Ulaşılabak bulguların; kişisel bilgilerin, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri ve akademik erteleme eğilimi görüşlerine etkisi hakkında çeşitli bilgiler vereceğı düşünölmektedir. Araştırmanın; öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerini artıracığına, akademik erteleme alışkanlıklarının ise en az düzeye indirilmesine katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada;

1. “Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeğı” ve “Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Ölçeğı”nin pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri ve sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerini ölçecek nitelikte olduğı,
2. Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin araştırmaya gönüllü olarak katıldığı, ölçek formundaki soruları herhangi bir etki altında kalmadan cevapladıkları,

1.6. Araştırmanın Sınırlıkları

Bu araştırma 2022-2023 akademik takvim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde pedagojik formasyon eğitimi alan 419 öğrencinin görüşü ve Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğı (ÖASYÖ) ile Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeğinden (AEEÖ) elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yeterlik: Bir işi yapabilecek yetenekte olma; bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi; görevini yerine getirme gücü; ehliyet, kifayet, liyakat.

Sınıf Yönetimi: Eğitim-öğretim amaçlarının sistematik bir şekilde öğrencilere kazandırılması için gerçekleştirilen iletişim, motivasyon, istenmeyen davranış yönetimi vb. tüm etkinliklerdir.

Erteleme: Yapılacak görev ve sorumlulukları geciktirerek ileri bir tarihte gerçekleştirmeye yönelik ötelemelerdir.

Akademik Erteleme: Eğitim-öğretim hayatında yapılan gecikme ve ötelemelerdir.

Pedagojik Formasyon Eğitimi: Öğretmenlik alanı dışındaki lisans mezunlarının öğretmenlik yapabilmeleri için almaları gereken eğitimidir.

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Sınıf yönetimi yeterlikleri ve akademik erteleme eğilimleriyle ilgili kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkiyi anlatan alanyazın taramasına bu bölümde yer verilmiştir. Yapılmış araştırmalar ise ilgili araştırmalar başlığı altında ele alınmıştır.

2.1. Sınıf Yönetimi

Eğitimle ilgili alanyazın incelendiğinde sınıf kavramının farklı kaynaklarda birçok tanımı bulunmaktadır. Sınıf yönetimini anlamak için sınıf kavramının ne olduğunu bilmek bir gerekliliktir. Bu bağlamda sınıf; aynı yaş grubunda ortak gelişim özellikleri gösteren öğrencilerin, öğretmenleriyle birlikte ortak yaşantılar edindiği, tecrübelerini birbirlerine aktardıkları (Başar, 2014) ve öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebilmek için bilgi, beceri ve tecrübelerini öğrencilere aktardığı mekanlardır (Güçlü, 2009). Diğer bir ifade ile tüm öğrenme-öğretme faaliyetlerinin merkezi olan sınıf (Erbaş, 2010), bir plan doğrultusunda kazandırılmaya çalışılan davranışların ve öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen etkinliklerin uygulama alanıdır (Ocakçı, 2017).

Sınıflardaki öğretim faaliyetlerinin amaçlara uygun olarak gerçekleştirilmesi öğretmenlerin sorumluluğundadır. Programın uygulanabilmesi, fiziksel düzen, etkin katılımın sağlanabilmesi gibi unsurlarda başarı, öğretmenin uygulayabileceği etkili bir sınıf yönetimine bağlıdır (Aydın, 2019, s. 3). Sınıf yönetimi; geleneksel eğitim anlayışında öğretmeni sınıfı disipline eden, tek otorite olarak gösterse de çağdaş anlayışla bu düşünce değişmiş, olumlu sınıf iklimiyle birlikte kolay öğrenmeyi sağlayan bir kavram haline gelirken (Çalık, 2006), öğrencilerin de sürece aktif katılımı sağlanarak ve sürecin bir ögesi olarak görülmesi gereken bir hal almıştır (Hung ve Fan, 2014). Sınıf yönetimi, disiplin kavramıyla aynı anlamdaymış gibi kullanılsa da çok daha geniş kapsamlı bir içeriğe sahiptir. Sınıf yönetimi verimli bir öğrenme ortamında öğrenciler arası dayanışmayı sağlama ve sınıf çalışmalarını düzenlemeyi amaçlarken (Aluçdibi, 2010), sınıf iklimini istenen seviyeye getirmenin ilerisinde öğrencilerin kendilerini rahatça ifade ederek potansiyellerini sunabilmelerine olanak sağlar (Turan 2004, s. 2). Sınıf yönetiminin öğrenci motivasyonu için uygun ortamı

sağlamak ve öğrencilere sorumluluk duyguların geliştirmek gibi iki önemli amacı vardır. Olumlu bir sınıf ikliminin yaratılabilmesi için öğretmenler öğrenciye baskı yapmak yerine onlara şans vermelidir. Bu bağlamda sınıf yönetimi öğrencilerin sorumluluk kazanmasında ve öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan bir araçtır (Karip, 2017).

2.1.1. Sınıf Yönetimi Yeterlikleri

7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022) öğretmenlik mesleği; devletin eğitim, öğretim ve bu süreçlerle ilgili yönetim görevini üstlenen, uzmanlık gerektiren bir meslek olarak tanımlanmıştır. Yeterlilik kavramı ise (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023)'na göre “yeterli olma durumu; bir işi yapabilecek yetenekte olma; bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi; görevini yerine getirme gücü; ehliyet, kifayet, liyakat” kavramlarıyla açıklanmıştır. Şahin'e (2004) göre yeterlik; bir görevin bireye verdiği sorumluluğu gerçekleştirebilmesi için bireyde bulunması gereken bilgi, beceri ve yetenek düzeyidir ve özyeterlik kavramı ile de yakından ilişkilidir. Öz yeterlik, kişilerin karşılaştıkları görev ve sorumlulukları yerine getirebilmede ne kadar başarılı olacaklarına dair kendilerine olan inançlarıdır (Bandura, 1994). Öğretmen yeterliği ise; “Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumların mesleği istenen şekilde icra edebilme düzeyidir.” (MEB, 2017). Buna göre öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri; mesleki beceriler (öğrenme ortamı oluşturarak öğretme ve öğrenme sürecini yönetebilme, planlama, ölçme ve değerlendirme), mesleki bilgiler (mevzuat bilgisi, alan eğitimi bilgisi, alan bilgisi), tutum ve değerler (kişisel ve mesleki gelişim, milli, manevi ve evrensel değerler, iletişim ve iş birliği, öğrenciye yaklaşım) olarak üç başlıkta toplanmıştır.

Öğretmenlik yeterliğinin de kapsamı içinde olan sınıf yönetimi yeterlikleri, çağdaş eğitim anlayışıyla birlikte farklı bir boyut kazanmıştır. Sınıfların fiziksel düzeninden öğretimin yönetimine, sınıf içi iletişim sürecinden zamanın daha etkili kullanılmasına kadar birçok konuda değişime gidilmiştir. Bu değişimden en çok etkilenen durum ise öğretmenin eğitim-öğretimdeki rol ve sorumlulukları olmuştur. Çağdaş anlayışla birlikte öğretmen sınıfın mutlak otoritesi rolünden çıkarak; öğrencilerin duygu ve düşüncelerini önemseyen, değerli olduklarını hissettiren, her konuda onlara rehber olan demokratik bir rol üstlenmiştir (Argon ve Sezgin Nartgün, 2014, s. 23). Sınıflarda disiplin sorunlarının yaşanmaması için; öğretmen öncelikle kendi alanında yeterli olmalı, öğretim yöntemlerini etkili

bir şekilde kullanabilmeli ve sınıf yönetimi yeterlikleri üst düzeyde olmalıdır (Gözütok, 1993; akt. Gözütok, 2000). Öğretmenin sınıf içerisinde yaratacağı olumlu iklim ancak sınıf yönetiminin başarıya ulaşmasıyla sağlanacaktır. Bu bağlamda öğretmen, sınıf yönetiminde ne kadar yeterli olursa belirlenen hedeflere ulaşması o ölçüde kolaylaşacaktır. Öğrenciler, sınıf içerisinde öğretmenlerinden aldıkları güven ile kendilerini rahatça ifade edebildikleri ve gruplar içerisinde sorumluluk almaktan çekinmedikleri sınıflarda öğrenim görmek isterler. Öğretmenin sınıf yönetimi yeterlikleri ne kadar yüksek olursa öğrencinin sınıfa, derslere ve ortama bağlılığı o düzeyde artacaktır (Demirtaş ve Kahveci, 2010).

Eğitim sürecinde öğrencilere istendik davranışları kazandırabilmek için; sınıf düzeninin olumlu bir öğrenme ortamı oluşturacak şekilde düzenlenmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir (Öztürk, 2001, s. 4). Sınıf yönetimi yeterliği yüksek öğretmenler; öğrencilerin etkinliklere isteyerek katılacağı farklı öğretim yöntemleri kullanarak bunları geliştirmeli, zamanı en verimli şekilde kullanarak maksimum düzeyde yararlanmalı, istenmeyen davranışları ortadan kaldırarak dikkat süresini uzatmalı, öğrenci iletişiminde süreci daha etkili hale getirmeli, araç-gereç kullanarak daha kalıcı öğrenmeler sağlamalıdır (Erdoğan, 2011, s. 11). Buna göre sınıf yönetiminde yeterli öğretmen; öğretim için ayrılan kaynakları planlı bir şekilde kullanır, öğrencileri sürece katarak süreci eşgüdümlü bir şekilde yönetir, etkili iletişim becerilerini sürekli geliştirmeye çalışarak sınıf içerisinde iletişimsizlikten kaynaklanan sorunları ortadan kaldırır; öğrencilerin öğrendiklerinin değerlendirmesini yapar ve süreç içerisinde karşılaştığı sorunların temeline inerek çözmeye çalışır (Başaran, 2005).

Erdoğan (2011) etkili bir sınıf yönetimi için, sınıf yöneticilerinin özelliklerini entelektüel, karakter ve sosyal özellikler olmak üzere 3 grupta toplamıştır. Etkili bir sınıf yöneticisi entelektüel özellikler olarak analiz, sentez, değerlendirme gibi zihinsel becerilerini aktif kullanabilmeli, dikkat süreleri ve öngörülerini yüksek olmalıdır. Karakter özellikleri olarak özgüvenleri, iletişim becerileri, karar alma hızları, empati yetenekleri, girişkenlikleri yüksek olmalıdır. Sosyal özellikler olarak ise örgütler içerisinde çift yönlü iletişimlerini olumlu bir şekilde kurarak uyum içerisinde çalışabilmeli, giyimlerine dikkat etmelidirler. Aynı zamanda etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenler; sınıfın etkili yönetilmesinde genel kültürü, mesleki yeterliği ile birlikte alanına da hakim

olacak düzeyde bilgili olmalı; karşılaştığı istenmedik durumlar karşısında neden ve sonuçları hızlı bir şekilde analiz ederek olayları yorumlayabilmeli; çözüme yönelik planlama yaparak istemeyen davranışlarla baş etme sürecini yönetebilecek yeterliğe sahip olmalı; deneyimli olmalı, eğitim-öğretim sürecinin sekteye uğramaması sağlığına dikkat etmeli, sınıf içerisinde yaşanan sorunlarda tarafsız bir şekilde adaleti sağlamalı, öğrencilere değer verdiğini hissettirmelidir.

2.1.2. Sınıf Yönetimi Yeterlik Boyutları

Sınıf yönetiminde başarılı olabilmek için yapılan çalışmaların tümü sınıf yönetimi boyutları olarak adlandırılmaktadır (Başar, 2014). Alanyazında farklı sınıflandırmalar olmakla birlikte bu araştırmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik boyutları; araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin boyutları olan fiziksel düzen yönetimi, öğretim yönetimi, zaman yönetimi, davranış yönetimi ve ilişki yönetimi olarak ele alınmıştır.

Fiziksel Düzen Yönetimi: Sınıf yönetiminin ilk boyutu olan fiziksel ortam sınıfta öğrenmenin gerçekleşebilmesinin temel ölçütüdür (Çalık, 2006). Bu boyutu etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Sınıfın öğrenci sayısı, temizliği, ısı, ışık ve araç-gereçler bunlardan birkaçıdır (Başar, 2014). Bu değişkenler öğretmen ve öğrenciyi doğrudan; başarıyı ise dolaylı olarak etkilemektedir. Bu nedenle sınıfın fiziksel ortamı eğitimsel amaçlara hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir. Sınıflar bu şekilde düzenlendiğinde öğrencilerin daha özgür ortamlarda daha kolay öğrenmelerini sağlanacak ve motivasyonları artacaktır (Işık, 2018). Ayrıca tanımlarında daha çok davranış değişikliklerine vurgu yapılan eğitim, amaçlı düzenlemelerin yapıldığı fiziksel ortamlarda gerçekleşir (Başar, 2014). Geleneksel eğitim anlayışına göre sınıflar; dört duvardan oluşan bir yapı içerisinde tahta, masa ve sandalyeler gibi birçok fiziksel unsuru bir arada bulundurmaktadır. Alan kısıtlanmasına neden olan bu durum öğrenci aktifliğini amaç edinen çağdaş anlayışlar için uygun değildir (Gordon, 2017). Celep'e (2004) göre; öğretmen dersinde gerçekleştireceği etkinliğin amacına, öğretim yöntemine ve içeriğe göre sınıfın fiziksel düzenini ayarlamalıdır. Sınıf içerisinde oluşturulacak fiziksel düzen konusunda karar verebilmek için dört önemli ölçüt bulunmaktadır. Bunlar;

- a) Hareketin yoğun olduğu/olabileceği noktaları belirlemek:
Öğrencilerin sınıflarda genel olarak toplandığı alanları belirleyerek bu alanlar sınıf içerisinde orantılı bir şekilde dağıtılmalıdır.

- b)** Tüm sınıf öğretmeni net bir şekilde görmelidir: Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmen-öğrenci arasında göz teması rahat bir şekilde kurulmalıdır.
- c)** Öğretmen ve öğrenciler araç-gereçlere kolayca ulaşabilmelidir: Araç ve gereçlerin yeri önceden belirlenmeli, öğretim esnasında zaman kaybetmeden araç ve gereçlere ulaşılmalıdır.
- d)** Sınıfa yönelik etkinlik ve sunumlar net bir şekilde herkes tarafından görünmelidir, şeklindedir.

Sınıf ortamlarının; etkinliğin amacına, öğretim yöntemlerine ve içeriğe göre farklı düzenlemelerin yapılmasıyla öğrencilerden beklenen istendik davranışları sergilemeleri kolaylaşır, motivasyon ve başarı artabilir. Diğer yandan sınıflarda bulunması gereken öğrenci mevcudu ile ilgili net bir sayı belirlemek doğru olmayacaktır. Öğrencilerin yaş aralığına göre ihtiyaçları değişeceğinden, sınıf düzeylerine göre sınıflarda bulunması gereken öğrenci sayıları da değişecektir. Alanyazın incelendiğinde öğrenci mevcudu ile akademik başarı arasında ilişki olduğu; bu ilişkiye göre öğrenci sayısı az olan sınıflarda akademik başarının arttığı görülmektedir (Aydın, 2019). Sınıflarda bulunması gereken öğrenci sayıları yapılan araştırmalara göre değişkenlik göstermektedir. Fakat genel kanıya göre küçük sınıflarda on altıya kadar, orta sınıflarda on altı ile yirmi beşe kadar, büyük sınıflarda ise yirmi altının üstünde öğrenci bulunabilir (Başar, 2014, s. 30). Öğretmenin ders esnasında kullanacağı öğretim yöntemi sınıf mevcudundan etkileneceği gibi sınıftaki öğrenci sayısı da sınıf yönetimini etkileyen önemli bir değişkendir. Dersin büyük bir kısmının disiplin sorunlarıyla geçirilmesi nitelikli öğretim ortamını engelleyerek asıl amaçlardan sapmaya neden olabilecektir (Tabancalı, 2005). Öğrenci sayısının az olması öğretmenin daha etkili bir sınıf yönetim süreci gerçekleştirmesini kolaylaştıracaktır. Öğrencilerini yakından tanımaya fırsat bulabilen öğretmenler öğrenme sürecini kısaltacak ve başarıya daha kolay ulaşabilecektir (Celep, 2004).

Birbirinden farklı özelliklere sahip birçok öğrencinin yer aldığı sınıflarda, sınıfın planlayıcısı olarak da öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğrencilerin sınıf içerisindeki yerleri belirlenirken sınıfın fiziksel düzeni ve öğrenci özellikleriyle ilgili birçok faktör göz önünde bulundurulmalıdır. Bu faktörlerden masa ve sıraların dizilişi, öğrencilerin fiziksel ve duygusal özellikleri ile öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlanabilmesinde büyük öneme sahiptir. Bu

bağlamda öğretmen oturma düzenini sağlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmelidir (Çelik, 2003). Görme, işitme, konuşma gibi fizyolojik özelliklerde problem yaşayan öğrenciler için oturma düzeni iletişimi desteklemeli ve öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde ayarlanmalıdır. Sınıfların oturma düzeni belirlenmesi sürecine öğrencilerin de katılımları sağlanmalıdır. Sınıfın doğal bir üyesi olan öğrencilerin bu karara katılmalarıyla demokrasi anlayışları pekişecektir (Başar, 2014). Bu süreçte ders esnasında disiplin sorunlarını en aza indirip etkili bir sınıf yönetimi sonucunda nitelikli bir eğitim-öğretim ortamına ulaşabilmek için mesleki deneyimleri yüksek öğretmenler şu önerilerde bulunmaktadır (Jackson, 2004, s. 3):

- Öğretmen öğrenci dikkatini maksimum seviyede sağlayacak şekilde oturma düzeni oluşturmaktadır.
- Sınıf içerisindeki araç-gereçler öğrencilerin rahatça yürüyebileceği şekilde konumlandırılmalıdır.
- Ders esnasında kullanılacak görsel materyalleri tüm öğrenciler net bir şekilde görebilmelidir.
- Sınıf dışındaki uyaranlardan etkilenmemek adına sıralar pencereden uzak olmalıdır.
- Oturma düzeni, gerçekleştirilecek etkinliğe göre kolayca değişebilmelidir.

Sınıf içerisinde yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinde ışığın kaynağı, yönü, rengi, miktarı da fiziksel ve psikolojik açıdan büyük öneme sahiptir. Sınıf içerisinde gün ışığı en verimli şekilde kullanılmalı, gün ışığının yetersiz kaldığı durumlarda yapay ışık kaynaklarından faydalanılmalıdır (Ulusoy, 2011). Doğrudan gelen ışık öğretmen ve öğrencileri rahatsız ederek öğretim faaliyetlerindeki verimi düşüreceği için sınıf içerisinde ışık kaynakları dolaylı olarak kullanılmalıdır. Zira ışık miktarının az ve çok olması öğrencilerde sinirlilik haline, dikkat eksikliğine ve göz sağlığının bozulmasına neden olabilmektedir (Gülşen, 2010). Aynı zamanda sınıflarda kullanılan aydınlatma ve havalandırma sistemleri mevsim şartlarına göre ayarlanabilir tarzda olmalıdır (Tutkun, 2012).

Sınıf yönetimi sürecinde dikkat edilmesi gereken bir diğer değişken sınıf içerisinde solunan havadır. İnsan vücudu için hayati öneme sahip olan oksijen miktarına sınıflarda dikkat edilmelidir. Çünkü sınıflarda yeterli miktarda oksijen bulunmadığında dikkat eksikliği başlayacak ve öğrenme zorlaşacaktır. Öğretmen

bunu önleyebilmek için ders aralarında sınıfın havalandırılmasını sağlamalıdır (Başar, 2014). Havalandırma doğal yollarla yapılmalıdır. Bu sağlanamadığında ise yapay havalandırma sistemlerine başvurulmalıdır. Sınıflarda kaliteli bir havanın solunabilmesi için ortamdaki havanın en az beş kez değişmesi gerekir (Çetin, 2009).

Sınıf içerisinde sıcaklık da öğrenme üzerinde önemli bir faktördür. Sınıflardaki ısı miktarı orta derecede olmalıdır. Ünal ve Ada'ya (2000) göre en uygun sınıf sıcaklığı 19-21,5 derece aralığındadır. Çok sıcak veya çok soğuk ortamlardan öğretmen, öğrenci ve öğretim kalitesi olumsuz olarak etkilenecektir. Sınıf içerisinde olması gereken ısı, okulun bulunduğu coğrafi şartlara bağlı olduğu kadar; öğrencilerin giyim tarzına, okul yapısına göre de değişmektedir. Okul formları belirlenirken bu hususlar dikkate alınarak öğrencilerin üşümeleri veya aşırı terlemeleri kontrol altına alınmalıdır (Korkmaz, 2004).

Etkili bir sınıf yönetimi gerçekleşerek kalıcı öğrenmelerin sağlanması yolunda ortaya çıkan en büyük engellerden biri gürültüdür. Gürültü sınıf içinden ve sınıf dışından kaynaklanabilir. Her iki kaynaktan da gelen gürültü sınıf içi iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir. Sınıf içinde oluşan gürültünün en önemli nedeni dikkatin dağılması ve ilgisizliktir. Bu nedenle sınıf içerisindeki ilgi ve dikkat en yüksek düzeyde tutulmaya çalışılmalıdır (Aydın, 2019). Bireyler üzerinde fiziksel ve psikolojik problemlere neden olan gürültü sınıf ortamında öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarını bozan bir çevre kirliliğidir. Öğretmene gürültünün engellenmesi konusunda büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmen gürültünün kaynağını tespit ederek ortadan kaldırmalı ve uygun bir öğretim ortamı sağlamalıdır (Tutkun, 2012). Öğrencilere sağlanan sakin bir sınıf ortamıyla motivasyon artarak daha nitelikli bir öğretim gerçekleşecektir.

Fiziksel bir değişken olan renklerin bireyler ve öğrenme üzerindeki etkisi yapılan araştırmalar sonucunda kanıtlanmıştır. Bu nedenle eğitim-öğretimin gerçekleştiği yer olan sınıfların duvar ve araç-gereçlerinde kullanılacak renkler seçilirken bu husus göz önünde bulundurulmalıdır. Renkler çeşitlerine göre zihnin farklı alanlarını uyararak öğrencilerin aktif öğrenmesini kolaylaştırıcı etkiye sahiptir. Kullanılan renkler öğrencilerin gelişim özelliklerine göre öğrenmeyi destekler nitelikte olmalıdır (Özel ve Bayındır, 2008). Ekinci ve Bal (2012) renklerin olası etkilerini farklı değişkenlere göre ifade etmiştir:

Tablo 2.1. Renklerin muhtemel etkisi.

Renkler	Renklerin Duvardaki Etkisi	Renklerin Döşemedeki Etkisi	Renklerin Tavandaki Etkisi
Mavi	Uzaklaştırıcı, İtici	Davetkar, Kurtarıcı	Koruyucu
Beyaz	Rahatlatıcı, Genişletici	Dokunulmazlık	Boşluk hissi, Hafiflik
Mor	Aşağılayıcı	Kararsızlık, Rahatsız Edici	Bunaltıcı
Siyah	Huzursuzluk Verici	Düşündürücü	Ezici
Pembe	Özden Uzaklaştırıcı	Hassasiyet	Uçucu
Kahverengi	Sabit, Durağan	Sağlam, Durdurucu	Sıkıntı Verici
Sarı	Tahrik Edici	Huzursuzluk verici	Heyecan Verici, Aydınlatıcı
Yeşil	Sarıcı, Çevreleyici	Sakinleştirici	Koruyucu, Örtücü
Turuncu	Sıcak	Hareketli	Tahrik Edici, Basık
Kırmızı	Huzursuzluk verici	Kudretli, ifadelî	Kasvetli, Rahatsız Edici

Kaynak: (Ekinci ve Bal, 2012, s. 101)

Öğretim Yönetimi: Sınıf yönetiminin ikinci boyutu öğretim yönetimidir. Belirlenen amaçlar temel alınarak, araç-gereç temin etme, yöntem belirleme, iş işlem basamaklarını saptama, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve gelişimlerini dikkate alarak aktif katılımlarını sağlama bu boyutta ele alınabilir (Başar, 2014). Planlama ve program temelinde gelişen bu boyutta temel amaç öğretimin sekteye uğramaması ve kısıtlı zamanda öğrencilerin kolay öğrenmelerini sağlamaktır. Eğitim programları öğrencilere okul içinde veya dışında kazandırılacak yaşantıların planlanmış hali olup eğitim-öğretim sürecinin tamamını kapsarken; öğretim programları tek bir derse ait tüm süreci kapsar (Demirel, 2021). Öğrencilere sağlanacak olumlu sınıf iklimleri ancak eğitim ve öğretim programları temelinde sistematik bir şekilde hazırlanmış planlamalar ile sağlanır. Bu nedenle kısa zamanda daha kolay ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için planlama gereklidir (Ekici, 2004, s. 88). Günlük plan, yıllık plan ve ünite planları

olmak üzere üçe ayrılan öğretim planlarında, günlük planlar öğretmenin gün içerisinde işleyeceği derslerdeki akışı; ünite planları ünite sonunda öğrencilerin kazanacağı hedef davranışları, etkinlikleri ve değerlendirmeleri; yıllık plan ise genel hedeflere ulaşmak için yer verilecek tüm etkinlik ve konuları içerir (Erden, 2008). Planlar bir nevi geleceğe yönelik tahminler olup önceki öğrenmeleri ve mevcut durumu ele alarak geleceği görme ve şekillendirme çabaları olarak görülebilir. Bu nedenle planlar hazırlanırken okul olanakları, çevre koşulları ve öğrenci özellikleri dikkate alınarak gerçekçi olunmalıdır. Süreç içerisinde yaşanacak olumsuz bir durumda planlar esnetilebilir özelliğe sahip olmalıdır (Çelik, 2003). Böylece eğitim-öğretim süreci içerisinde karşılaşılan istenmeyen bir durumda öğrencilerin en az düzeyde etkilenmesi sağlanabilir.

Zaman Yönetimi: Kaybedince geri getiremeyecek en kıymetli hazine olan zaman ve zamanın en verimli şekilde kullanılmasını sağlayacak zaman yönetimi sınıf yönetiminin üçüncü boyutudur. Öğretim programlarında kazandırılması hedeflenen birçok kazanım bulunmaktadır ve bu kazanımlar ancak kısıtlı olan zamanın en verimli şekilde kullanılmasıyla öğrenci davranışlarına dönüştürülebilmektedir. Eğitim ortamı olan sınıflarda kalıcı öğrenmelerin sağlanabilmesi için zamanın planlı bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir (Terzi, 2002). Öğretmenler eğitsel amaçları gerçekleştirebilmek için sınıflarda zamanla yarışır. Bu bağlamda zaman yönetimi öğretmenin ders esnasındaki öncelikleriyle ilgilidir (Demirtaş, 2006, s. 15). Genetik ve çevre faktörüne göre şekillenen zaman yönetiminin sınıf içerisinde uygulaması zordur ve karmaşık bir yapıdadır. Bu zorluğa karşın iyi bir plan hazırlanması öğretmenin işini kolaylaştırarak; olumlu bir öğrenme ortamı oluşmasını, stresin azalmasını ve başarının artmasını sağlamaktadır (Meltzer, 2010, s. 70). Öğretmenlerin ders için ayrılan zamanı en verimli şekilde kullanması ve bu süre içerisinde herhangi bir sorun ile karşılaşmaması için şu hususları göz önünde bulundurması gerekir (Erden, 2008, s. 148).

- Plan yapmak zamanı iyi yönetebilmenin olmazsa olmazıdır.
- Kullanılacak araç ve gereçler ders başlamadan önce hazırlanmalıdır.
- Öğretmen derslere zamanında gelerek öğrencilere model olmalıdır. Geç girdiğinde istenmeyen davranışlar artar ve zamanın çoğu bu davranışların engellenmesi için kullanılır.
- Sınıf kuralları öğrenciler ile belirlenerek süreklilik kazanmalıdır.

- Dersin kısa sürmesi ve uzaması durumunda öğretmenin her zaman bir planı olmalı öğrenciler sınıf içinde serbest bırakılmamalıdır.

Davranış Yönetimi: Sınıf yönetiminin dördüncü boyutu öğrenci davranışlarının düzenlenmesidir. Sınıflarda her ne kadar istendik davranışların kazanılması amaçlansa da öğrenciler bazen istenmeyen davranışlar sergilemektedir. İstenmeyen davranışları, istendik davranışlara dönüştürmek sınıf yöneticisi olan öğretmenin sorumluluğudur. Yaşanan davranış problemlerine müdahale edilmemesi öğretim esnasında sağlanan dikkat ve motivasyon sürecini olumsuz etkileyecek, istenmeyen davranışlar ise öğretmen ve öğrencilerde baskı yaratacaktır (Kauffman ve Landrum, 2012). İstenmeyen davranışların birçok farklı nedeni olsa da öğretmen; davranış yönetimindeki yeterliğiyle sorunların kaynağına inmeli, iyi bir analiz sonucunda öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uygulayacağı tekniklerle süreci kontrol altına alıp davranış problemlerini ortadan kaldırmalıdır. Farklı türleri olan istenmeyen davranışlarda, soruna göre çeşitli yaklaşımların kullanılacağı unutulmamalıdır (Aydın, 2019; Ekşi, 2011). Bu bağlamda nitelikli bir eğitim-öğretim sürecine engel olan davranışlar kontrol altına alınarak daha verimli bir süreç gerçekleştirilebilir.

İlişki Yönetimi: Sınıf yönetiminin son boyutu sınıf ilişkilerinin düzenlenmesidir. Sınıf ilişkilerinin temeli iletişimdir. İletişim öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasında çift yönlü olmalıdır. Öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimi ne kadar kuvvetli olursa, öğrencilerin de kendi aralarındaki iletişim o kadar kuvvetli olacak böylece grup bağlılığı artacaktır (Ağaoğlu, 2006). Sınıf yönetimi sürecinde başarı öğretmenin sınıfta sergileyeceği iletişim becerilerine bağlıdır. (Erden ve Akman, 1995, s. 243). Etkili iletişim sınıf yönetiminin sağlanmasında oldukça önemlidir. Sınıf içi ilişkilerin yapmacıklıktan uzak ve karşılıklı güvene dayalı olması oluşacak sınıf ikliminin kalitesini belirleyecektir. Öğretmenin gülümsemesi, öğrencilere ismiyle hitap etmesi, rahat bir şekilde diyalog kurulabilmesi, düşüncelerin özgürce dile getirilebilmesi sınıf içindeki etkili iletişim sürecinin göstergeleri sayılabilir (Akbaşlı, 2010). Öğrenciler ile iletişim kurmada sorun yaşayan öğretmenler, öğretim konusunda başarılı olsalar dahi öğrenciye ulaşamayacaklardır (Selçuk, 2000, s. 94). Öğrenciye ulaşamayan, kalbine dokunulamayan sınıflarda öğrencilerin duygusal gelişimleri desteklenemeyecektir. Sınıfta her öğrenci birbirinden farklıdır. Bu farklılıkların bilinmesi öğrenci tanıma konusunda öğretmene yardımcı olacaktır. Öğrencisinin

hoşlandığı veya hoşlanmadığı şeyleri bilen öğretmen, iletişimi o yönde kuracaktır. Örneğin; kampa gitmekten hoşlanan bir öğrenci için, kamp üzerine konuşulabilir bir konu iken; baleden hoşlanmıyorsa, bale ile ilgili sessiz kalabilir. Bu bağlamda öğretmen farklılıklara dikkat ederek iletişim amacını ona göre belirlemelidir.

Sınıf içerisinde topluluk ile yaşamının verdiği zorluk, uygulanacak sınıf kuralları ile kolaylaştırılabilir. Bu kuralların öğrenciler tarafından uygulanması, pozitif bir öğrenme ortamına yönelik çift yönlü ilişki düzenlemeleri, diğer bir boyut olan istenmeyen davranışları da değiştirici özelliğe sahiptir (Başar, 2014). Düzen sağlayıcı bir işlevi olan kurallar net olmalıdır. Öğrenciler tarafından anlaşılamayan kurallar onlara anlamsız gelecektir. Belirlenen bir kuralın öncelikle neden gerekli olduğunu öğrenci özümsemelidir. Böylece öğrenci belirlenen kuralın yararını anlayacak ve uyma yoluna gidecektir (Karip, 2017).

2.1.3. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki anlayışları, günümüzde kullanılan çağdaş yaklaşımlar ve eğitim tarihi sürecinde kullanılan geleneksel sınıf yönetim yaklaşımları olarak iki temel başlıkta incelenebilir. Geleneksel yaklaşım öğretmen merkezli iken; çağdaş yaklaşımda öğretmen rehberliğinde öğrenci aktifliği söz konusudur (Aydın, 2019; Ünlü, 2008). Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı davranışçılık temelinde geliştirilmiştir. Öğretmen sınıfın mutlak otoritesi konumundadır ve tüm süreç öğretmen çizgisinde ilerlemektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri katı olduğundan sınıf ikliminde baskı esastır. Kurallar sadece öğretmen tarafından belirlenmekte ve istenmeyen durumlarla karşılaşıldığında yaptırımlar uygulanmaktadır. En çok kullanılan yaptırım türü ise cezadır. Öğretmenin çoğunlukla sunuş yöntemi kullandığı derslerde öğrenciler ancak öğretmen istediğinde düşüncelerini dile getirebilmektedir. Dersin değerlendirilmesinde de öğretmen tek karar merciidir (Dilmaç, 2005). Bu bağlamda sunuş yöntemi tek yönlü aktarım olarak gerçekleşen derslerde tek amaç kesintiye uğramadan tamamlanmasıdır. Bilgiler öğrenciler tarafından eleştirilmeden ve sorgulanmadan salt olarak alınmaktadır (Yüksel, 2013). Öğrenci hazırbulunuşluğu ise ders işlenmesi için dikkat edilecek bir husus değildir.

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı ise yapılandırmacılık temelinde geliştirilmiştir. Sınıf yönetiminin temelinde öğrenci bulunmaktadır. Süreç öğretmen rehberliğinde öğrenci üzerinden yürütülmektedir. Öğretim etkinlikleri işbirliğine dayalı olarak öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında etkileşimli

bir şekilde gerçekleşir. Öğrenciler öğrenme sürecinde düşünür, eleştirir ve sorgular (Kendirici, 2019). Kurallar demokratik tutum çerçevesinde belirlenir ve uygulanır. Öğrenci eğitim faaliyetlerinin nesnesi değil öznesidir. Öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması sağlanarak, davranışlar geliştirilir.

2.1.4. Sınıf Yönetimi Modelleri

Eğitim ve öğretimdeki gelişmelerin ilk uygulama yeri sınıflardır. Bu gelişmeler öğretmenin sene boyunca kullanacağı sınıf yönetim modellerini yaşadığımız yüzyıla uyarlamıştır. Geleneksel yaklaşımlardaki öğretmen katılımı; çağdaş yaklaşımlarla daha esnek ve yapıcı bir tutuma dönüşmüştür. Bu bağlamda sınıf yönetim modelleri evrenselleşmiştir. Öğretmenlerin kullanacağı sınıf yönetim modeli, hangi ölçütü temel alacağına göre farklılık göstermektedir. Zira öğretmen-öğrenci özellikleri, okul amaçları, veli beklentileri, sınıfın fiziki özellikleri gibi birçok faktör sürece dahil olduğundan, her zaman geçerli olacak tek bir modelden bahsedilmesi oldukça zordur. Bu bağlamda öğretmen sınıf yönetimini planlarken birkaç modelden yararlanabilir. Bu modeller Başar'a (2014) göre önlemsel, tepkisel, bütünsel ve gelişimsel olmak üzere dört ayrı başlıkta incelenmiştir. Kullanılacak yöntemler de sınıf yönetim modeline göre değişmektedir.

Davranışçı yaklaşım temelinde geliştirilen tepkisel sınıf yönetim modelinde süreçten çok sonuç önemli olup, bireye yönelik bir modeldir. Zira öğrencinin olumlu davranışına olumlu tepki verilirken; olumsuz davranışına ceza kullanılmaktadır (Şentürk, 2006). İstenmeyen davranışları ortan kaldırmaya yönelik kullanılan bu modelde davranış gerçekleşmeden önce herhangi bir önlem alınmaz. Ders akışı sırasında karşılan istenmeyen davranış veya durumu değiştirmek amaçlanır. Tepki grup yerine direkt bireye yönelik olarak verilir. Öğretmen öğrenciye dikkatli bir şekilde tepki vermelidir. Aksi takdirde istenmeyen davranış yön değiştirerek farklılaşabilir. Geleneksel sınıf yönetimi modeline benzeyen bu modeli daha çok meslekte yeni, tecrübesiz öğretmenler kullanmaktadır (Arslan, 2014). Bu bağlamda öğretmenler tecrübe kazandıkça öğretim planlarına farklı modeller eklemelidir. Çünkü tepkisel model kullanımının süreklilik göstermesi öğretmeni aşırı kuralcı ve sıkıcı biri olarak algılatırken, öğrenciler de bu durumdan sıkılabilmektedir (Yaka, 2006).

Önlemsel sınıf yönetimi modelinde eğitim-öğretimin planlama aşamasında ortaya çıkabilecek sorunlar önceden tahmin edilir. Öğretmenler, öğrencileri ne

kadar iyi tanırorsa tahminleri o kadar isabetli olacaktır. Bu tahminlere göre alınan önlemlerle; istenmeyen davranışları gerçekleşmeden engelleyebilmek amaçlanır. Alınan önlemler öğrenme süreci içerisinde öğrenci aktifliğini arttırmaya yöneliktir (Ağaoğlu, 2006). Alınan önlemlerin isabetli olması bu modelde öğrenci davranışına yönelik ödül veya ceza uygulamasına gerek bırakmaz. Böylece ders esnasında tepkisel modele olan ihtiyaç azalır. Bireysel özellikler dikkate alınsa da gruba yönelik bir modeldir (Sarıtış, 2005).

Gelişim psikolojisinin temele alındığı gelişimsel sınıf yönetim modelinde ise etkinlikler öğrencilerin duygusal, fiziksel, sosyal ve ruhsal durumlarına göre planlanır (Başar, 2014). Bu özellikler her dönemde birbirinden farklıdır ve sadece o döneme aittir (Taş, 2008). Jakobsen’a (1985) göre, bu dönem 4 aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama, en zor olan ve on yaşa kadar süren aşamadır. Bu aşamada öğretmen, öğrencilik özelliklerinin benimsenebilmesi için sınıf yönetiminde yoğun çaba harcar. İkinci aşama, on ile oniki yaşlar arasını kapsayan aşamadır. Bu aşamada sınıf kuralları benimsenmiştir. Öğrenciler öğretmenlerine karşı duygusal açıdan bir bağ kurarlar. Sınıf kurallarına uyarak öğretmenlerini mutlu etmeye çalışırlar. Bu nedenle öğretmenin sınıf yönetimi için harcadığı zaman oldukça azalır. Son aşama ergenliğin de dahil olduğu on iki ile on beş yaşlar arasını kapsayan aşamadır. Soyut düşüncenin kazanılmasıyla eleştirme ve sorgulama döneme hakim olan iki zihinsel beceridir. Eğitim sistemi, okul, sınıf kuralları vs. defalarca sorgulanmaktadır. Ergenlik döneminin de bireyde yarattığı karmaşık duygularla, öğretmen sınıf yönetiminde oldukça zorlanacaktır. Son aşama ise ortaöğretim yıllarını kapsayan aşamadır. Öğrenciler genel anlamda kimliklerini kazanmaya başlamıştır. Zihinsel ve sosyal açıdan yaşanan gelişmeler sayesinde sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlar da azalmaktadır. Öğrenci bu aşamada en çok arkadaşlarından etkilenirken anne-baba etkisi yirmi yaşa kadar azalmakta, daha sonra tekrar artış göstermektedir.

Geleneksel sınıf yönetimi modellerinden sonuncusu olan sistem yöntemi olarak da anılan bütünsel sınıf yönetimi modelinde; tepkisel, önlemsel ve gelişimsel modellerden, süreç içerisinde doğan ihtiyaçlara göre faydalanılmaktadır. Gerçekleşen bir davranış için ödül-ceza yöntemi kullanılarak tepkisel sınıf yönetimi modeli; olası davranış problemleri gerçekleşmeden önce tedbir alınmasıyla önlemsel sınıf yönetimi modeli; öğrencilerin fiziksel, sosyal ve ruhsal özelliklerine göre planlamaların yapılmasıyla da gelişimsel sınıf yönetimi

modeli temel alınır (Başar, 2014). Bu bağlamda grup özelliklerine odaklanılırken birey özellikleri göz ardı edilmez.

Geleneksel sınıf yönetimi modellerinin her birinin birbirine göre artısı ve eksisi bulunmaktadır. Sınıf çevresiyle birlikte ele alınan ve farklı değişkenlerden etkilenen bir ortamdır. Bu nedenle sınıf yönetiminde gelişimsel ve önlemsel modellerin ağırlıkta olduğu, tepkisel modelin ise minimum düzeyde kullanıldığı bir model kullanılması (Şentürk, 2006), sınıf yönetiminin etkililiğini artıracaktır.

Lyons vd., (2003) çağdaş yaklaşım doğrultusunda hazırladığı sınıf yönetim modellerinden bazıları ise pozitif davranış liderlik modeli, gelişim yönetimi modeli, denge modeli, çözüm odaklı model, sorumlu düşünme modelidir.

Bill Rogers tarafından geliştirilen pozitif davranış liderlik modelinde, sınıf kurallarının hazırlanması sürecinde öğrencileri sürece dahil ederek; kuralların sınıfın tüm üyeleri tarafından benimsenmesi, sınıf ikliminin öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde olumlu hale getirilmesi, öğrencilere uygun öğrenme stilinin belirlenmesi gibi önleyicilik faaliyetleriyle, istenmeyen davranışların azaltılması ve öğrencilere gereken desteğin verilmesine ağırlık verilmektedir. Herhangi bir zorlama olmadan iletişim becerileriyle teşvik edilen öğrencilerin hak ve sorumlulukları benimsemeleri amaçlanır.

Ramon Lewis tarafından geliştirilen gelişim yönetimi modeli, toplumun bir örneklemini olarak kabul edilebilecek sınıflarda yaşanan istenmeyen davranışların nedeni, yine toplumdaki değişimler olarak kabul edilmiştir. Sınıf içerisindeki çift yönlü iletişim, etkileşim ve okulun sahip olduğu değerler istendik davranışların kazandırılması için büyük öneme sahiptir. Tüm öğrencilerin iş birliği içerisinde sorumluluk alarak öğrenmeyi desteklemeleri sağlanır. Sınıflarda öğrencilerin aidiyet duygusunu kazanmasıyla birlikte kendilerini güvende hissetmeleri amaçlanır.

Christine Richmond tarafından geliştirilen denge modelinde, sınıf yönetimi sürecinde başarıya ulaşmanın sırrı, öğrenme-öğretme sürecine ayrılan zaman ile sınıf yönetimine harcanan zaman arasındaki dengededir. İkisi arasındaki fark azaldıkça sınıf yönetimindeki başarı artacaktır. Bu modelde öğretmenden iletişim becerilerini en iyi şekilde kullanması, öğrenme-öğretme sürecini bir yönetim tarzı olarak benimsenip ilerletmesi, hedefleri öğrencilere açıkça belirtmesi ve desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere yardım etmesi beklenmektedir.

Louse Porter tarafından geliştirilen çözüm odaklı model ise istenmeyen davranışları hümanist çerçevede çözüme kavuşturan modeldir. Yapılandırıcı yaklaşıma da uygun olan bu modelde istenmeyen davranışların çözümü sadece öğrenciye odaklanmadan tüm bileşenleriyle birlikte ele alınır. Öğretmen, sorunu ortaya çıkaran etkileşimi detaylı bir şekilde analiz ederek yönünü değiştirir. Böylece öğretmenin rehber olma süreci başlamış olur. Yapılan önerilere, geçmişe odaklanmadan o an sorunun çözümü için gereken neyse süreç ona göre devam etmektedir.

Ed Ford tarafından geliştirilen sorumlu düşünme modeli, algısal kontrol teorisi temelinde gelişen bir model olup, öğrencilerin öz disiplin ve öz kontrol becerilerini kazanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu becerilere sahip olmaları gerektiğini savunmaktadır. Öğrenciler öncelikle sorunlarıyla yüzleşmeli, çözüm yolları bulmaya çalışmalıdırlar. Daha sonra öğretmen öğrencilerini etkin dinleme yöntemiyle dinleyerek sorunun temeline inmeli, sorunun çözümünde destek olmalı, kurallara herkesin uyacağı konusunda teşvik etmelidir (Akın Kösterelioğlu, 2016, s. 29).

Çağdaş sınıf yönetimi modelleri, sınıf içerisinde otoriteye ve kuralcılığa dayalı iklimden çok yapıcı, ılımlı bir sınıf ortamı olmasını amaçlar. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencileri duygu ve düşünceleri olan bireyler olarak görerek bilginin yapılandırılması sürecine dahil eder. Öğrenciler nasıl öğrendiklerini kendileri keşfeder. Küçük gruplarda kendi öğrenme sorumluluklarının yanında grup içerisindeki diğer öğrencilerin de öğrenmelerinden sorumlu olurlar. Karşılıklı iletişimin temel alındığı duygu ve düşüncelerin önemsendiği bir sınıf ortamında öğrencinin sürece aktif katılımı sağlanır. Kural oluşturma sürecine öğrencilerin de dahil edilmesiyle istenmeyen davranışlarda azalma olacağı düşünülebilir.

2.1.5. Sınıf Yönetimi Yeterliklerini Etkileyen Faktörler

Eğitim ve öğretimin niteliğini belirleyen sınıf yönetimi süreci birçok değişkenden etkilenmektedir. Bu değişkenler dikkate alındığında istenmeyen davranışlar azalacak, sınıf yönetimi kolaylaşacaktır. Bu bölümde sınıf yönetimi sürecinde en önemli etkiye sahip olan öğrenci, öğretmen, okul, aile ve çevre değişkenlerinden bahsedilmiştir.

Eğitim sisteminin olmazsa olmazı öğrencilerdir. Öğrenci girdisi olmadan eğitim sisteminden bahsedilemez. Öğrencilerin yaş, cinsiyet, maddiyat, başarı,

kültür ve ruhsal durumu gibi özellikler sınıf yönetimini etkilemektedir (Erdoğan, 2011, s. 29). Bu bağlamda öğretmen birbirinden farklı özelliklere sahip öğrencileri iyi tanımalı ve sınıf yönetim modelini belirlerken bu özelliklere dikkat etmelidir. Öğrenme sürecinde öğrenci motivasyonu sağlanabilmesi öğrenciye göre değişmektedir. Kimi öğrenci fizyolojik ihtiyaç duyarken, kimisi psikolojik ihtiyaç duyabilir. Maslow tarafından belirlenen bu ihtiyaçlar karşılandığında öğrenciler öğrenmeye karşı daha istekli bir tutum sergileyeceklerdir (Yolcu, 2011, s. 26). Bu nedenle öğrencilerin öncelikle yeme, içme ve dinlenme gibi temel ihtiyaçları giderilmelidir. Motivasyonu sağlanan öğrenci sorumluluğunun farkında olur ve sınıftaki enerjisini istenmeyen davranışlar yerine, öğrenmeye ayırır (Bayraktar, 2015). Ayrıca öğrenci sınıfta ayrı bir aile kültürünün temsilcisidir. Okula karşı olumsuz bir tutuma maruz kalan veya bu tür yaşantılara sahip öğrenciler sınıfta istenmeyen davranışlara neden olabilmektedir.

Öğretmenler eğitim-öğretim ortamı olan sınıfların temel düzenleyicisidir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri, mesleki tutumları, deneyimleri, eğitimleri öğrenciye bakış açıları belirleyecekleri sınıf yönetim modelini etkilemektedir (Akar, 2005). Eğitim-öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması amaçlanan hedeflere ulaşabilmek, meslekte profesyonelleşme gerektirir. Sınıfta yönetici konumdaki öğretmen yapılacak etkinlikleri bu hedeflere göre planlamalı ve düzenlemelidir (Topal, 2007, s. 29). Öğretmenin yetiştiği aile ortamı da sınıf yönetimi açısından önemlidir. Ağır travmalar geçiren veya baskı altında büyüyen öğretmenlerin istenmeyen davranışlara verecekleri tepkiler, kontrolü sağlamada farklı sorunlara yol açabilir. Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla öğretmen, öğreten rolünden çıkarılarak; rehber olarak süreci yönlendiren olmuştur. Bu bağlamda başarıya ulaşabilmek için öğretmenin sınıfı etkili bir şekilde yönetmesi gerekir (Şentürk ve Oral, 2008). Öğretmen her öğrencinin kalbine dokunarak üzerlerinde derin izler bırakacak bir lider olmalıdır. Öğrenciler lider olarak benimsedikleri öğretmenlerine inanacak böylece istenmeyen davranışlarda azalma görülecektir.

Okul; eğitim hedefleri doğrultusunda öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği, öğrenci kişiliklerinin oluşmasında pusula görevi gören, kendine özgü yapısı olan bir ortamdır (Şişman, 2014). Okullar, sınıflardan oluşan yapılar olduğu için; okulun tüm değişkenleri sınıfı ve sınıf yönetimini doğrudan etkileyecektir. Özellikle okul yönetiminin liderlik anlayışı, öğretmen ve öğrencilere karşı sergilediği tutum, okul içindeki kişilerarası iletişim, girişimleri destekleme

yeterliği, alınan güvenlik tedbirleri bu bağlamda dikkat edilecek hususlardır (zdemir, 2011, s. 214).

Ülkemizin tarihi ve kültürel zenginliği dolayısıyla toplumumuzun yapı taşı sayılan aile kavramı çeşitlilik göstermektedir. Ailenin eğitim durumu ve sosyo-ekonomik özellikleri farklı olduğu gibi sınıflarda büyük ebeveynleriyle birlikte yaşıyan, kayıpları olan veya anne babasından biriyle yaşıyan birçok ğrenci bulunmaktadır. Bu durum sınıf yönetimi açısından önemlidir. Evlerinde sevgi duygusunu tadamayan veya aşıırı ilgiye maruz kalan ailesinden yeterli desteği alamayan öğrenciler zaman zaman istenmeyen davranışlara neden olabilmektedir. Bu nedenle ğretmen ailelerle sürekli iletişim halinde olmalıdır.

Öğrencileri tanıyabilmek onlara istenen davranışları kazandırabilmek için; sınıfın içinde bulunduğu okulun evre yapısı bilinmeli ve aralarındaki ilişkiler de belirlenmelidir (Gelişi, 2007). Okulun etkileşim içinde olduğu kişi ve kurumlar okulun çevresini oluşturur. Okulların amaçlarına ulaşabilmesinde bu kişi ve kurumlar büyük öneme sahiptir. Sağlayacakları maddi ve manevi desteklerle okul imkanları daha da genişleyecek bu bağlamda öğrenme kolaylaşacaktır. Bir okulun sahip olduğu maddi ve manevi olanaklar, okulun nasıl bir yerde olduğu konusundaki izlenimleri belirleyecektir. Sosyo-ekonomik açıdan yüksek gelire sahip bir yerdeki okul ile düşük gelire sahip yerdeki bir okul birçok açıdan birbirinden ayrılacaktır. Aynı yönetim modeline, aynı imkanlara ve aynı okul iklimine sahip olamayacaktır. Toplumun, velilerin; okuldan, öğretmenden beklentileri farklılaşacaktır (Güven ve Karslı, 2014). Bu bağlamda okulun çevresiyle bir bütün olduğu, toplumu etkilediği kadar toplumdan etkilendiği, eğitime ve öğretimin niteliğini toplum ile ortaklaşa belirlediği söylenebilir.

2.1.6. Sınıf Yöneticisi Tipleri

Alanyazında zerine çalışılan birçok sınıf yöneticisi tipi bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada yönetici tiplerinden en çok üzerinde durulan otoriter (otokratik), demokratik ve ilgisiz yönetici tipleri açıklanmıştır.

Kuralların ve baskının hakim olduğu otoriter (otokratik) sınıf yöneticisi tipinde tek güç, tüm yetkiye sahip olan ğretmendedir. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçları arka plana alınır. Otoriter tipteki sınıf yöneticilerine göre en iyi öğrenme, öğretmenin dikkatle dinlemesiyle gerekleşi. Bu nedenle alınacak kararların tümünü kendileri alır (Yaşar, 2016). İstenmeyen bir davranış ile karşılaşıldığında doğrudan yaptırım uygulanır. Çağdaş yaklaşımlara uzak olan bu anlayışta istenen

davranışlarda ödül bazen verilirken; istenmeyen davranışlarda ceza kaçınılmazdır. Her konuda olduğu gibi ödül ve cezaları öğretmen tek başına belirler (Erdoğan, 2011). Disipline verme, kıyaslama, düşük not ile korkutma, ödüksüzlük, veliye bildirme gibi yaptırımlar uygulanır. Öğrencilerin eleştirme ve sorgulama becerileri bastırılarak koşulsuz itaat etmeleri amaçlanır. Yaptırımlar istenmeyen davranışlardan çok öğrenci kişiliğine yöneliktir. Öğrencilere karşı uygulanan otoriter tutumun; yansıması olarak öğrenciler arasında da sergilendiği görülür (Hesapçıoğlu, 1998, s. 256). Bu yönetici tipini benimseyen öğretmenlerin, sınıf yönetimi konusunda başarılı oldukları söylenemez (Başar, 2014).

Demokratik sınıf yöneticileri demokrasi gereği öğrencileri karar alma sürecine aktif olarak katar. Güç ve yetki öğretmen-öğrenci arasında paylaşılır. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının önemsendiği, davranışların sonuçlarından çok nedenlerine odaklanıldığı, öğrencilerin söz hakkının olduğu, eleştirme ve sorgulama gibi zihinsel becerilerin aktif olarak kullanıldığı, kuralların birlikte oluşturulduğu, grup çalışmaları doğrultusunda işbirliğinin esas alındığı, hedeflere yönelik bir sınıf iklimi oluşturulmaya çalışılır. Bu yönetici tipinde sınıfın tek hakimi öğretmen değildir.

İlgisiz sınıf yöneticileri aşırı rahat bir sınıf ortamında öğrenci kontrolünün sağlanmadığı, öğrenmenin bir ihtiyaç olarak görülmediği, amaçsızlık, kuralsızlık ve olumsuzluklarla dolu bir sınıf atmosferine sahiptirler. Bu tip yöneticilere öğretmenlik mesleğini icra etme konusunda şüpheyile yaklaşılır (Uluğ, 1999). Öğretmenler bu sınıflarda nötr durumdadır. Planlamada sıkıntılar vardır. Bu nedenle öğrenci motivasyonu sağlanamaz ve öğrenciler istenmeyen davranışları sergilemeye başlar (Tezcan, 1997). Bu tür sınıflarda öğrenciler kendi problemlerini kendileri çözer, kendi kurallarını yine kendileri oluşturur. Öğretmenler sadece üstlerine düşen hukuki sorumluluğu yerine getirir. Bu da daha çok kağıt üzerinde gerçekleşir.

Tek yönlü iletişimin hakim olduğu otoriter yönetici tipinde öğrenciler pasif durumdadır. Öğrenci motivasyonun sağlanamadığı bu tipte öğretmen nitelikli bir eğitim hizmetinden yoksundur. Öğrenmeler öğrenci yaşantılarının bir ürünü olmadığı için kalıcı değildir. İstenmeyen davranışlarda öğrenci ceza ile karşılaşır. Öğretmen sorumluluğunu tamamlar ve ders biter. Demokratik yönetici tipinde ise öğrenciler duygu ve düşünceleriyle sınıfın bir bireyi olarak kabul edilir. Karşılıklı iletişime dayalı bu tipte öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda

gelişmesi amaçlanır. İlgisiz sınıf yöneticilerinin ise okullarda bulunmaları tehlikelidir. Bu tipteki öğretmenlere en kısa sürede müdahale edilmeli, sorunun kaynağı tespit edilerek gerekli tedbirler alınmalıdır. Aksi takdirde öğrencilerin telafisi mümkün olmayan durumlarla karşılaşmaları olasıdır.

2.1.7. Sınıf Yönetiminde Disiplin Modelleri

Disiplin ve sınıf yönetimi kavramları her ne kadar birbirleri yerine kullanılsa da disiplin; istenmeyen davranış öncesinde çeşitli yöntemler kullanılarak bu olumsuzlukların ortaya çıkmasına yönelik önleyicilik görevini üstlenmektedir. Sınıf yönetimi ise olumlu bir sınıf atmosferinde istendik davranışların öğrencilere kazandırılması için tüm değişkenlerin eşgüdümlü olarak kontrol altına alınma sürecidir. Bu bağlamda sınıf yönetimi, disiplini de kapsayan bir kavramdır (Eggen ve Kauchak, 2001; akt. Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007).

Sınıf içerisinde yaşanan disiplin sorunları genel geçer kurallar dışında öğretmenler arasında görüş farklılığına yol açmaktadır. Yaşanan durumu bir öğretmen disiplin sorunu olarak nitelendirirken diğer bir öğretmen aynı durumu kabul edilebilir olarak nitelendirmektedir. Bu tür durumlarda yaşanan çatışmayı ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırmak, olumlu bir sınıf iklimine ulaşmak için farklı disiplin modelleri bulunmaktadır (Tertemiz, 2003, s. 70). Bu nedenle öğretmenler sınıf yönetim sürecinde disiplin modellerini özümsemeli; kendilerine ve öğrencilerine en uygun modeli temel alarak süreci yönetmelidir. Bu modellerden bazıları; Skinner disiplin modeli, Kounin modeli, Canter disiplin modeli, Gordon modeli, Glasser disiplin modeli vb. şeklindedir.

Davranışçı yaklaşımları benimseyerek ödül-ceza sistemine dayalı programlı öğretimi literatüre kazandıran Skinner yine bu yaklaşımla sınıf yönetiminde bir disiplin modeli geliştirmiştir. Skinner disiplin modeli olarak adlandırılan bu modelde ödülle pekiştirilen davranışlar tekrar ederken; ceza ile karşılaşan veya görmezden gelinen davranışlar azalır veya tamamen sönmektedir (Doğan Kılıç, 2016). Ödül ve ceza kullanılırken aralıklı ve oranlı pekiştireç, izole etme, bıkırma, model alma ve öğrenciyle anlaşma gibi birçok teknikten yararlanılmaktadır. Buradaki amaç öğrencinin istenen davranışlara eğilimini arttırmak, istenmeyen davranışlardan uzak tutmaktır (Celep, 2004; Tertemiz, 2003). Ödül verilmeden önce öğrenciler hangi davranışları sonucunda ödüllendirilecekleri konusunda bilgilendirilmeli, planlı bir şekilde güncel yöntemlerle ödül verilmeli, öğrenci ihtiyacına uygun, farkındalığı olan,

güdülenme düzeylerini arttıracak nitelikte yerinde, zamanında gerekli durumlarda ve dozda verilmelidir (Morgan, 2008, s. 20). Bu bağlamda öğretmenlerden; öğrencilerini gözlemlemeleri, en iyi şekilde tanımaları, istenen davranışları arttıracak istenmeyen davranışları ortadan kaldıracak en etkili tekniklerden faydalanmaları beklenmektedir.

Kounin modeli dalga etkisi yöntemini temele alan bir disiplin modelidir. Kounin disiplin modeli olarak adlandırılan modele göre sınıf içerisinde istenmeyen davranışta bulunan bir öğrencinin hatalı davranışı düzeltildiğinde diğer öğrenciler de bundan etkilenmektedir. Bu durum “dalga etkisi” olarak adlandırılmaktadır. Sınıf yönetimi sürecinde olumsuz bir davranışla karşılaşılması durumunda dalga etkisi yönteminin kullanılması; diğer öğrenciler için gelecekte gösterebilecekleri istenmeyen davranışlar için önleyici etki yaratır (Dağlı vd., 2009, s. 248). Sınıf içerisinde bir arkadaşının herhangi bir davranışını sonucunda olumsuz bir durumla karşılaştığını gören bir öğrenci için bu durum caydırıcı bir özelliğe sahip olacaktır. Böylece sınıf yönetimi sürecinde istenmeyen davranışlarda azalma olacağı öngörülmektedir. Argon ve Sezgin Nartgün’e (2016) göre de istenmeyen davranışlar öncesinde gereken önlemlerin alınması, etkili bir sınıf yönetimi için önkoşul niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması; öğretmenin sınıf yönetim sürecinde akıcılığı ve devamlılığı sağlayabilmesi için bir gerekliliktir.

Öğretmen-öğrenci arasındaki etkili iletişime dayanan Canter disiplin modeli; sınıf yönetiminde olumsuz davranışların engellenmesi ve disiplinin sağlanması için öğretmenlerin sınıftan beklentilerini açıkça söylemesi, dönem başında belirlenen sınıf kurallarının herkesin göreceği bir yere asılması ve tüm sınıfın bu kurallara uyması esasına dayanır (Charles, 1996). Belirlenen sınıf kuralları açık, net ve tutarlı olmalıdır. Öğretmen sınıf kurallarını uygulamada otoritesini korumalıdır. Böylece her kural her öğrenci tarafından aynı anlaşılabilecek ve anlam kargaşasından kaynaklanan olumsuz davranışlarla karşılaşılmayacaktır. Ayrıca bu modelde istendik davranışlar dışındaki her davranış, olumsuz davranış olarak kabul edilmekte, istenen davranışları sergileyen öğrenciler pekiştireç alırken diğerleri ceza ile karşılaşmaktadır (Küçükahmet, 2009). Sınıf yönetiminde ödül ve ceza yönteminin kullanılması dikkat süresini uzattığı, istenmeyen davranışları azaltmada etkin rol oynadığı birçok araştırma ile saptanmıştır (Ferguson ve Houghton, 1992). Canter modelinde; kurallara sınıftaki herkes

uymak zorundadır, sınıf kurallarını belirlemede öğrenciler ön planda olmamalıdır, ceza öğrenciyi istenmeyen davranıştan uzaklaştırırken; istenen davranışa yönlendirmelidir, olumlu davranış sözel telkinlerle desteklenmelidir ve etkili bir sınıf yönetimi için okul yöneticileri ile aileler destek olmalıdır (Edwards, 1997, s.70; Celep, 2004, s. 175).

Ödül ve cezanın etkili bir yöntem olduğuna inanmayan Thomas Gordon öğrencilere istedik davranışların kazandırılması için sorunların kaynağına inerek olumlu ilişkiler kurulması gerektiğini savunur. Gordon modeli olarak adlandırılan bu modelde sınıf içerisinde ortaya çıkan bu sorunların kimden kaynaklandığının tespit edilmesinde iletişim kavramı önem kazanmaktadır. Bu modelde ben diliyle kurulan bir iletişim sürecinde öğretmen öğrencilerini aktif dinleyerek empati kurabilmeli, gerektiğinde öğretim yönteminde düzenlemeler yapabilmelidir. Gordon öğretmenlerin böylece sınıf yönetiminde başarıya ulaşacağına inanmaktadır (Manning ve Bucher, 2003; akt. Kızıl, 2019). Bu bağlamda “hatalısın, çalışmıyorsun, sorumsuzsun” gibi kişiliği hedef alan sen dili yaklaşımı öğrencide suçluluk psikolojisi yaratıp farklı istenmeyen davranışlara yol açarken; “derslerini aksatmana üzülüyorum” tarzındaki ben dili yaklaşımı öğretmen-öğrenci çatışmalarına çözüm sunarak sınıf içerisinde olumlu ilişkiler geliştirmektedir. Gordon’un bilim dünyasına kazandırdığı “Kaybeden Yok” veya “Kazan-Kazan” yönteminde ise sorunun kimden kaynaklandığının bir önemi olmazken soruna karşı farklı çözüm yolları sunulur. Bu çözüm yolları arasından her iki taraftan da kabul gören ortak bir çözüm yolu öğretmen ve öğrencinin kaybetmeden kazanmasını öngörmüştür (Gordon, 2017). Anlaşmaya dayalı bu yöntem ile sorunların üstesinden birlikte gelir. Kaybeden olmadığı için sınıf yönetiminde farklı sorunların ortaya çıkmasının engelleneceği öngörülür.

William Glasser sınıf yönetiminde Glasser disiplin modelini geliştirirken 1985 öncesi ve sonrasında iki ayrı model üzerinde çalışmıştır. İlk modelinde sınıf içerisinde olumsuz davranışların çözümü konusunda toplantı yapmanın etkili olabileceği düşünmekteydi. Glasser’e göre sınıf kuralları sınıf yönetiminde disiplin sağlanabilmesi için bir gerekliliktir. Eğitim-öğretim ortamının öğrencilerin kendilerini keşfedebilmelerine olanak sağlar düzeyde olabilmesi için öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Pala, 2005). Bu bağlamda sınıf içerisinde istenmeyen bir davranışla karşılaşıldığında; sınıf kurallarını ihlal eden öğrenci için yaptırım kaçınılmaz olacaktır. Fakat bu yaptırım ceza değildir.

Glasser ödöl ve cezanın, öğrencilerin sergiledikleri davranışlardan dolayı sorumluluklarından kurtulmalarına, psikolojik olarak rahatlamalarına neden olduğu düşüncesindedir. Ceza öğrencilerde nefret ve kızgınlık duygularını tetiklerken; ödöl ise sürekli ödöl beklentisinde olmalarına neden olacaktır (Burden, 1995; akt. Dağlı vd., 2009). Sürekli verilen ödöl bir süre sonra işlevini kaybederek ceza etkisi yaratacaktır. Böylece öğrenciyi ödölle cezalandırma problemi ortaya çıkacaktır. Glasser'in 1985 yılı sonrasında bilim dünyasına kazandırdığı ikinci modelde ise okullarda daha nitelikli bir eğitim vermek amaçlanmıştır (Pala, 2005). Eğitim öğretim sürecinin tüm aşamalarında yeniliklerin takip edilmesi, çağa uygun duruma getirilmesiyle okullarda niteliğin artacağı düşünülmektedir.

Farklı yaklaşımlar doğrultusunda geliştirilen ve yukarıda bahsedilen disiplin modelleri, sınıf ikliminin olumlu hale getirilmesi ve istendik davranışların kazandırılması için gereklidir fakat tek başına yeterli değildir. İstenmeyen davranışlar öncesinde, sırasında veya sonrasında uygulanacak stratejilerle disiplinsizlik sorununun ortadan kaldırılmasını ve tekrarlanmasını engellemeye çalışan bu modellerin her durumda aynı etkiyi yaratacağını beklemek doğru olmayacaktır. Bir disiplin modeli; okul kültürüne sahip, sosyal çevresi iyi olan bir sınıfta etkili olurken daha düşük özelliklere sahip bir sınıfta aynı etkiyi göstermeyebilir. Bu nedenle problem davranışlar tüm boyutlarıyla analiz edilmeli, bu doğrultuda farklı disiplin modellerinden yararlanılmalıdır. Öğretmen, sınıf yönetimi sürecinin tüm bileşenlerinde yeterli olmalı ve kendini sürekli denetlemelidir. Yetersiz olduğunu düşündüğü konularda ise bilgilerini güncellemelidir.

2.2. Erteleme

Bilim ve teknolojinin oldukça geliştiği günümüzde bir yandan hayatımız kolaylaşırken diğer yandan farklı birçok iş, görev ve sorumluluğu gerçekleştirmemiz gerekmektedir. İş, aile, eğitim hayatı gibi farklı alanlarda karşımıza çıkan bu görev ve sorumluluklar arasından bazen işimizle bazen ailemizle bazen de eğitimimizle ilgili birçok sorumluluğumuzu erteliyor, olabiliriz. Bir başkası tarafından verilen veya kendi isteğimizle gerçekleştirmek istediğimiz görev ve sorumluluklar dururken başka bir şeyle ilgileniyorsak, bir yandan da asıl görevi tamamlamamaktan dolayı rahatsızlık duyuyorsak ertelemenin hayatımıza girdiği söylenebilir.

Erteleme kavramının önemi son yıllarda anlaşılrsa da çok eski bir kavramdır. Geçmişinin uzun yıllar öncesine dayandığı ve medeniyetleşmeyle paralel bir gelişime sahip olduğunu bilinmektedir. Sanayi devriminden önce yaşayan toplumlar ertelemeye yönelik bir sözcük kullanmamakla birlikte ertelemeyi çağrıştıracak sözcükler kullanmışlardır (Desimone, 1993). Örneğin Sümerler bu sözcüklerden bireye fayda sağlamayacak işlerden uzak durmasını sağlayacak fiili ve hayatı idame edebilmek için gereken işlerden kaçınmanın kabul edilemez olduğunu belirten fiili kullanmışlardır (Ferrari vd., 1995). Tarım toplumlarından insanların birbirlerinden beklentilerinin arttığı günümüze kadar devamlı sorun olarak görülen erteleme, ilk çağlarda Babil Hükümdarı Hammurabi'nin hazırladığı 283 maddelik kanunundan biri içerisinde yerini almıştır (Knaus, 2000). Modern çağın en yaygın hastalıklarından olan erteleme; toplumların gelişmişliğine göre farklı düzeylerde karşımıza çıkmaktadır. Gelişmiş toplumlardaki erteleme eğilimi, geri kalmış toplumlara göre daha yaygındır (Milgram, 1991, s. 149). Kavramın kökeni Latince'deki "procrastinare" sözcüğüne dayanır. "Pro" ileri, "crastinus" yerine, sonraki anlamlarına gelmektedir (Ferrari vd. 1995).

Ertelemeye ilgili yapılmış oldukça farklı tanımlar bulunmaktadır. Oxford dil sözlüğünde erteleme kavramı "işleri geciktirme veya sonraya bırakma davranışı" olarak açıklanmıştır (Stevenson, 2013). TDK (2023) ertelemeyi; gerçekleştirilmesi gereken bir işi başka bir zamana atmak, daha sonraya tehir etmek, ilerideki günlere yapmak üzere tecire bırakmak ve talik etmek olarak tanımlamaktadır. Knaus (1998) ertelemeyi; bireyin önemli bir işi belirlenen süre içerisinde tamamlanması gerekirken bir neden olmaksızın geciktirmesi, son ana bırakması olarak tanımlamıştır. Bireyin yapması gereken görev ve sorumlulukları kendisine rahatsızlık verecek düzeye gelene kadar başka bir zaman diliminde gerçekleştirmek üzere geciktirmesidir (Solomon ve Rothblum, 1984). Erteleme, tamamlanması gereken bir iş için son gün gelene kadar herhangi bir girişimde bulunulmaması ve bu durumun sonucunda karşılaşılan istenmeyen sonuçlara katlanılmasıdır (Neenan, 2008, s. 54). Belirtilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere her birey yaşamın farklı zamanlarında erteleme davranışında bulunabilmektedir. Erteleme, bireyin üstlendiği bir işi süreç içerisinde gereken emek ve çabayı göstermemesi nedeniyle sadece düşünce boyutunda kalan, eyleme dökülemeyen amaç ve varılan sonuç arasında tutarsız davranışlar sergilenen karmaşık bir

süreçtir (Yaraş, 2021). Silver ve Sabini'e (1981) göre ise yaşanan geciktirmenin erteleme olarak kabul edilmesi için; bireyin gerçekleştireceği görev ve sorumluluğu irrasyonel nedenlere bağlı olarak, anlamsız bir şekilde yerine getirmemesi ve bu durumun bireyde farklı problemlere yol açması gerekmektedir. Kişiye bir katkısı olmamasına rağmen bilerek ve isteyerek gerçekleştirdiği geciktirme hareketleri de erteleme olarak tanımlanmaktadır (Steel, 2002). Erteleme eğilimi ise karar almada veya bir işi gerçekleştirmede gecikme, ertelemeye dönük davranışsal yönelim veya bireysel bir özelliktir (Milgram vd., 1998). Erteleme, motivasyon düzeyindeki azalmadan dolayı kişinin bitirmesi gereken bir görevi geciktirerek, tanınan süre içerisinde tamamlayamamasıdır (Vallerand vd., 1992). Bireylerin öz düzenlemelerinde karşılaştıkları bir tür yetersizlik nedeniyle meydana gelen davranışlardır (Tuckman, 1991). Erteleme; görev ve sorumluluklara karşı mantık dışı nedenlerle gelişen ve kişilik özelliği haline gelen, devamlı ileri bir zamanda gerçekleştirmeye yönelik inançlardır (Şirin ve Duman, 2018). Ayrıca bu durumun zamanla alışkanlık haline gelmesi kişilik ile ertelemenin birbirinden etkilenen bir yapısı olduğunu göstermektedir (Baltacı, 2017).

Erteleme sorununu her yaş ve meslek grubundan bireyler yaşayabilir. Bu durum bir döngü haline geldiğinde bireye zarar vermeye başlamaktadır (Burka ve Yuen 2008, s. 5). İlk ertelemeler daha çok davranışsal boyutta başlarken, ilerleyen aşamalarda, bilişsel ve duyuşsal boyutlarda, daha da ilerleyerek tehlikeli bir hal almaktadır. Birçok görev ve sorumluluk arasından; kendi üzerine düşeni yapmamak veya enerjisini farklı bir işe harcamak gibi kısa süreliğine zihni rahatlatan işlere yönelen bireylerin öngörüsü zayıf olabilir. Böyle bir durumda seçimlerinin olumsuz sonuçlarıyla yüzleşmek bireyde travma etkisi yaratabilmektedir (Akerlof, 1991).

Görüldüğü gibi erteleme, içsel ve dışsal nedenlere bağlı olarak gelişen, bireyin belirli bir zaman aralığında gerçekleştirmesi gereken görev ve sorumluluklara başlayamaması, başlasa dahi tamamlayamaması, ileri bir zamana ötelediği ve bunları farklı bahanelerle inkar ettiği bir kavramdır. Bireyin iş, aile, eğitim hayatı gibi tüm yaşamını derinden etkileyen, bireyi kısır bir döngü içerisine alan, ilerleyen durumlarda ise insan psikolojisinde derin izler bırakan önemli bir sorundur. Bireyin tüm yaşamını etkileyen bu sorun öz düzenleme, öz denetim, zaman yönetimi gibi bireyin kendi yönetebileceği süreçlerle çözüme

kavuşabileceği gibi aksi durumlarda uzman desteği almaktan çekinilmemelidir. Çünkü bu sorun bireyin yaşam kalitesini düşüren, ruh halini bozan, zamanla kendisi kadar çevresini de etkileyen ciddi bir sorun haline dönüşebilmektedir.

2.2.1. Erteleme Boyutları

Karmaşık bir davranış olan erteleme tek boyutta incelenmesi yetersiz olacaktır (Watson, 2001). Bu nedenle farklı kuramcılar tarafından birbiriyle etkileşim içerisinde olan davranışsal, bilişsel ve duyuşsal boyutlarda erteleme davranışını incelenmiştir (Solomon ve Rothblum, 1984). Erteleme boyutları araştırmanın bu bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Davranışsal yaklaşım ertelemecinin bir görevi gerçekleştirmesi için girişimde bulunmasını, genellikle son ana bırakmasına dikkat çeker (Ferrari vd., 1995). Bireylerin bazı davranışları sonucunda ödül veya ceza ile karşılaşması o davranışın sönmesine veya devam etmesine neden olmaktadır (Ferster ve Skinner 1957, s. 7). Erteleyiciler genellikle daha önceki erteleme eylemlerinde başarıya ulaştıkları için bunu pekiştirmişlerdir (Kandemir, 2010). Bu bağlamda davranışçı kurama göre erteleme bir tepki sonucunda ortaya çıkmaktadır (Balkıs, 2006). Davranışsal olarak ertelemede birey yapması gereken önemli bir işi bitirmek yerine daha önemsiz fakat haz veren işlerle uğraşmaktadır. Erteleme amaçlı yapılan bu davranışlar aslında can sıkıcı duygulara karşı geliştirilen bir tepkidir (Knaus, 2002). Gerçekleştirilmesi gereken işin stresi ile bireyin işi bitirmeye karşı olan özgüveni zıt yönde ise; o işi bitirme olasılığı da o oranda azalmaktadır (Lay, 1986).

Bilişsel boyutta bireyin, hedefleri ve sergilediği realist davranışlar arasında bir çelişki bulunmaktadır (Blunt ve Pychyl, 1998). Hedeflenen davranış ile sergilenen davranış birbirini tamamlar nitelikte değildir. Birey, problemlerinin çoğunu, bilişsel gelişim sürecinde edindiği yanlış öğrenmeler sonucunda geliştirdiği yanlış düşünce sistemiyle kendisi tarafından kazanmıştır (Beck, 2005). Bilişsel boyutta erteleme davranışı gerçek dışı inançlar, yükleme stilleri ve zaman kavramı gibi birçok değişkenle ilişkilidir (Haycock vd., 1998). Bireyin gerçekleştiremeyeceği hedefler belirlemesi, en çok karşılaşılan gerçek dışı inançlardandır (Steel, 2007, s. 50).

Ertelemenin duyuşsal boyutu; erteleme davranışı gerçekleştirildiğinde veya sonrasında, bireyin yaşadığı stres, kaygı ve suçluluk gibi duygusal tepkilere ağırlık verilmektedir (Watkins ve Moulds, 2005, s. 322). Bu boyut kişinin

belirlenen bir zaman aralığında yerine getirmesi gereken görev ve sorumlulukları, bu zaman aralığında tamamlayamama düşüncesinden kaynaklı yaşadığı endişe sonucunda, kendisini duygusal olarak rahatsız hissetmesidir (Çakıcı, 2003). Erteleme ilk başta bireylere mutluluk ve sevinç duygularını yaşatsa da zaman ilerledikçe, ertelenen gün yaklaştıkça mutluluk ve sevinç gibi olumlu duyguların yerini kaygı ve stres gibi olumsuz duygular almaktadır (Ferrari ve Beck, 1998). Milgram'a (1987) ve Haycock vd., (1998) göre bu tepkiler, kaçınma tepkisi olarak savunma mekanizması tarafından gerçekleştirilir. Bu bağlamda erteleme eğilimindeki bireylerin daha düşünceli ve saldırgan davranışlar sergiledikleri görülmüştür (Knaus, 1998). Senecal vd., (1995) ve Haycock vd., (1998) üniversite okuyan öğrenciler üzerinde yaptıkları bir araştırmada kaygı ile erteleme değişkenleri arasında tespit ettikleri pozitif anlamda ilişki bu durumu göstermektedir. Zira bu araştırmaların sonuçlarına göre erteleme düzeyi arttıkça kaygı düzeyi de artmaktadır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde ertelemenin farklı bileşenlerden oluşan çok boyutlu bir yapısı olduğuna ulaşılmıştır. Bu boyutlar her ne kadar birbirinden ayrı gibi görünse de süreç içerisinde birbirleriyle etkileşim içerisinde. Bu bağlamda ertelemenin davranışsal boyutunda bireyin yapması gereken asıl görev ve sorumluluk dururken, görev ve sorumluluğuyla hiçbir ilgisi olmayan bir iş ile zaman geçirmesi üzerinde durulur. Ödül ve ceza kavramları çerçevesinde gelişen bu boyutta sınıf yöneticileri eğitim-öğretim esnasında kullandığı ödül ve cezaları dikkatli bir şekilde kullanılmalıdır. Aksi takdirde öğrencilerin istedik davranışlar kazanması kadar istenmedik davranışlar kazanmalarına neden olabilirler. Bilişsel boyutta birey kendi performansının üzerindeki görev ve sorumlulukları başarma amacıyla üstlenir. Fakat süreç içerisinde başaramayacağını anlayınca kendi kendine telkinlerde bulunur. Zaman ilerledikçe artan stres ve kaygı farklı davranışlarla dışa vurulmaktadır. Sınıf ortamında istenmeyen davranışlara neden olan bu durumun önlenmesi için öğrenci özellikleri iyi bilinmeli, verilecek görev ve sorumluluklar öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olmalıdır. Basit görevlere başlama, sürdürme ve tamamlama duygusunu yaşayan öğrenciler başarmanın verdiği haz ile bir sonraki görevde daha istekli olacaktır. Duyuşsal boyutta ise erteleme sırasında veya sonrasında bireylerin yaşadığı gerginlik, kaygı, pişmanlık, üzüntü gibi olumsuz duygular incelenmiştir. Verilecek görevler bireylerin psikolojik dayanıklılığına, savaşıma güçlerine uygun

olmalıdır. Zira bu konuda ülkemizde ve diğer ülkelerde yaşama son vermeye değin hiç istemeyen durumlar yaşanmaktadır. Son yıllarda ruh sağlığı bozulan öğrenciler arasındaki intihar olaylarının sıklığı ile ilgili yapılan çalışmalar alanyazında yerini almıştır.

2.2.2. Erteleme Türleri

Alanyazında erteleme davranışı ile ilgili farklı sınıflandırmaların olduğu görülmektedir. Erteleme davranışından önce bu davranışı gerçekleştiren bireyler önem arz etmektedir. Erteleme davranışını sergileyen bireyler ertelemeci olarak tanımlanır. Ertelemeciler, erteleme davranışını aktif ve pasif erteleme olarak iki şekilde gerçekleştirirler. Aktif erteleme türüne sahip erteleyiciler karar alma konusunda bir problem yaşamazlar, bu beceriye sahiptirler. Fakat aldıkları karar, gerçekleştirmeleri gereken görev ve sorumluluklar yerine başka bir iş ile vakit geçirme seçme şeklindedir. Pasif erteleme türüne sahip erteleyiciler ise ilk aşamada gerekli olan karar alma becerisine sahip olmadıkları için görev ve sorumluluklarını gerçekleştirmek için işe koyulamazlar. Bu bağlamda düşünüldüğünde aktif erteleme türüne sahip erteleyiciler son anda da olsa görevlerini ve sorumluluklarını yaparken; pasif erteleme türüne sahip erteleyiciler görevlerini gerçekleştirme girişiminde dahi bulunamazlar (Chun-Chu ve Choi, 2005).

Knaus ve Ellis (1977) ise ertelemeyi; genel olarak yapılan erteleme, karar alamamaktan kaynaklı erteleme ile kompulsif, nevrotik ve akademik erteleme olarak beş başlıkta ele alınır. Genel olarak yapılan erteleme; zamanın iyi yönetilmemesinden ve planlamadaki eksikliklerden ötürü yapılması gereken sorumlulukların ertelenmesidir. Karar almayı erteleme, zamanında ve işe yarar kararlar alamamaktan kaynaklı ertelemelerdir. Kompulsif erteleme, karar almada yaşanan sorunlar ile alınsa bile uygulamaya geçirmede sorunla karşılaşılacak bilişsel ve davranışsal bileşenleri olan ertelemelerdir. Nevrotik erteleme, kişinin tüm yaşamını etkileyecek hayati konularda karar alamamaktan kaynaklı ertelemelerdir. Akademik erteleme ise eğitim-öğretim hayatında karşılaşılacak ödev, dönem ödevi, sınava hazırlık gibi görev ve sorumlulukların zamanında yapılmaması, son günlere bırakılması sonucu karşılaşılacak ertelemelerdir.

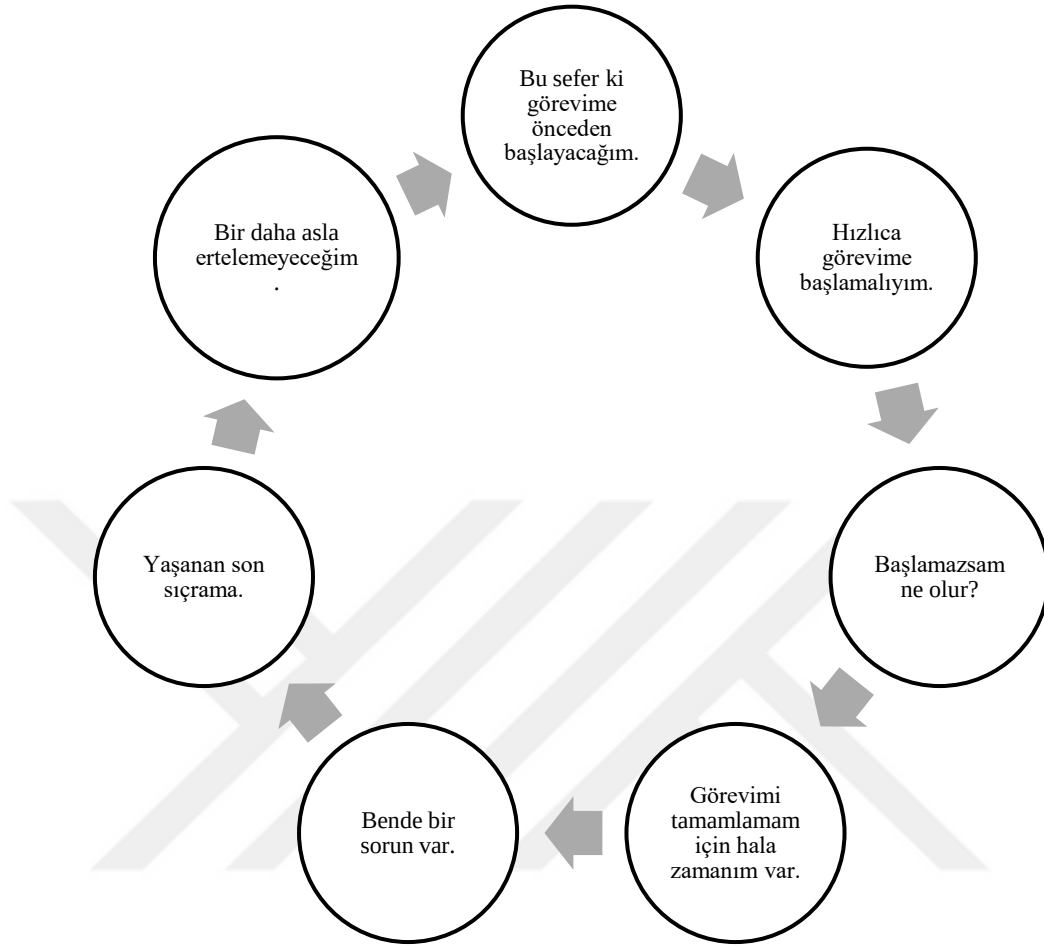
Genel erteleme ve akademik ertelemenin temelinde görevden kaçınma dürtüsü yatarken; kompulsif erteleme, nevrotik erteleme ile karar vermeyi ertelemenin temelinde ise karar vermekten kaçınma dürtüsü yatmaktadır.

Günümüzde en çok üzerinde durulan erteleme türü, öğrenciler arasında oldukça yaygın olması nedeniyle akademik erteleme (academic procrastination) türüdür (Solomon ve Rothblum, 1984).

Erteleme türleri sınıflandırılırken erteleyicilerin farklı özelliklerine değinilmiştir. Karar alma konusunda farklılıklar yaşayan erteleyiciler aktif ve pasif erteleyiciler olarak iki alt boyutta sınıflandırılmıştır. Aktif erteleyiciler karar alma konusunda bir sorun yaşamazken, uygulama aşamasına geçemezler. Pasif erteleyiciler ise sürecin tüm aşamalarına kayıtsız kalmaktadır. Bu bağlamda bireylerin karar alamama ve erteleme nedenleri iyice araştırılmalı; ertelemeyi pekiştiren durumlar ortadan kaldırılmalıdır. Bireylere yaşadıkları olumsuz deneyimlerin izi unutturulmaya çalışılarak daha çekici; ilgi, istek ve kişiliğe uygun görev ve sorumluluklar verilmelidir.

2.2.3. Erteleme Döngüsü

Burka ve Yuen'e (2008) göre erteleme eğilimindeki kişilerin bu süreçte karşılaşacağı yedi aşama bulunmaktadır. Bir döngü içerisinde gerçekleşen bu sürecin işleyişi ve ne kadar zaman alacağını ise bireyler arasındaki farklılıklar belirlemektedir. Yedi aşamalı bu döngü aşağıda açıklanmıştır:



Şekil 2.1. Erteleme Döngüsü (Burka ve Yuen, 2008).

1. **“Bu sefer ki görevime önceden başlayacağım.”** Olumlu düşünceler ile başlanan bu aşamada sistematik bir şekilde görevin tamamlanacağına dair tam inanç vardır. Birey bir anlamda kendisiyle bir sözleşme yapmıştır. Karşılaşacağı zorluk ve isteksizlikleri hesaba katmayan birey daha sürecin başından isteksizliğe kapılır. Göreve başlama ve bitirme inancının yerini bir anda göreve başlayamama çaresizliği alır. Bu çaresizlik bireyde gerginliğe, kaygıya ve umutsuzluğa neden olur. Sonuç olarak göreve başlayamaz.
2. **“Hızlıca görevime başlamalıyım.”** Erteleme eğilimindeki bireyin yaşadığı kaygı durumu, göreve başlayabilmesi için bir farkındalık oluşturacaktır. Zamanı olan birey bu aşamada göreve başlama girişimlerinde bulunur.

3. **“Başlamazsam ne olur?”** Birey görevi tamamlayamayacağını hissetmeye başlamıştır. Görev için verilen sürenin sonuna gelindiğinde karşılaşacağı sorunları zihninde tasarlamaya başlar fakat çeşitli bahaneler ile ertelemeye devam eder. İçten içe başlayamadığı için kendisine öfke duymaktadır. Görevi tamamlamaya olan inancın yerini ümitsizlik almıştır. Bu aşama görev için verilen sürenin sonuna gelindiğinde karşılaşacağı sorunları zihninde tasarlanması ve çeşitli bahaneler sunulması temelinde farklı alt bileşenlerden oluşur. Bunlar;
- a) **“Bu işe daha önceden başlamalıydım.”** Birey yaptığı öz değerlendirme sonucunda sorunun kendisinden kaynaklandığının farkına varır. Bu nedenle suçluluk psikolojisi içindedir.
 - b) **“Her şeyi yapıyorum fakat...”** Birey başlaması gereken önemli görevden ziyade daha farklı ve önemsiz bir göreve enerjisini verir. Kendi düzeyinde tasarladığı bu görevin üstesinden gelen birey aslında her şeyin üstesinden gelebildiğini sadece bu görevde problem yaşadığına inanır.
 - c) **“Hiçbir şey hoşuma gitmiyor.”** Erteleme eğilimi sürecindeki birey karşılaşmak istemediği gerçeklerden bir anlığına uzaklaşabilmek için farklı etkinliklere yönelir. Bu etkinliklerde geçirdiği süreler içerisinde yaşadığı suçluluk duygusu etkinliklerden haz almasına engel olur.
 - d) **“Umarım kimse bu durumun farkında değildir.”** Birey önünde tamamlaması gereken bir iş olduğu halde hala başlayamadığından dolayı utanç duyar. Devamlı bu ertelemenin temelinde haklı bir yanının olduğunu ileri sürerler. Suçluluk psikolojisinden kurtulmak adına türlü bahaneler uydururlar. Etrafındakilerin bu durumu anlamasını istemedikleri için yalana başvurlar. Konuşulan normal bir konuyu bile hala başlayamadığı göreve bağlar ve bu şekilde kendilerini açıklamaya çalışırlar. Başlayamadıkları görevle ilgili bu şekilde çevre onayı alırlar.
4. **“Görevi tamamlamam için hala zamanım var.”** Birey her ne kadar erteleme eğilimi içerisinde olsa da hala daralan zaman içerisinde çalışmaya başlayacağını düşünür.
5. **“Bende bir sorun var.”** Birey yaşadığı bu durumun diğer insanlardan farklı özelliklere sahip olmasında veya olmamasında arar. Yaratılıştan ötürü diğer insanlardan geride olduğunu düşünerek kendisini işlevsizleştirir.

6. **“Yaşanan son sıçrama”** Birey kendisiyle ettiği mücadele sonucunda bir yolu seçmek zorundadır. Ya verilen göreve başlayacak ya da pes edecektir. Genel olarak erteleyiciler yenilgiyi kabul edip pes etse de kalan dar zamana rağmen göreve başlayan erteleyiciler de görülmektedir. Bu aşamada büyük bir çalışma azmi gösteren birey bu azmin daha uzun süreceğini düşünerek neden daha önce başlamadığı, aslında korkulacak bir şey olmadığı konusunda yakınmaya başlar. Böylece ertelemenin verdiği gerginlik yerini kısa bir rahatlamaya bırakır. Artık birey için verilen görevi iyi veya kötü, bir şekilde teslim edebilmek önemlidir.

7. **“Bir daha asla ertelemeyeceğim.”** Erteleyici birey bu aşamada görevi tamamlamıştır veya tamamen bırakmıştır. Yaşadığı kısır döngüden oldukça rahatsız olan birey bir daha her ne koşulda olursa olsun yaşadığı sıkıntıyı bir daha yaşamak istemeyecektir. Sürecin başından sonuna kadar plan yapacağı ve bu plana uyacağı konusunda kendisine söz verir. Her ne kadar kendisiyle anlaşıp da karşılaştığı ilk görevde kendini bu kısır döngünün içinde bulacaktır.

Ertelemenin kronikleşmesi sonucunda girilen bu döngü, müdahale edilmediği sürece bireyi daha da çıkmaza sokarak; iş, aile ve eğitim-öğretim hayatını olumsuz etkileyecek, günlük rutin işlerini bile yapamaz duruma getirecektir. Bireyin böyle bir sorunun üstesinden gelebilmesi için öncelikle kendini tanımasına ve yeterliklerini keşfetmesine fırsat verilmeli, ertelemeye neden olan etkenleri analiz etmeye çalışmalıdır. Buna göre gerçekleştireceği öz düzenleme ve öz denetim becerileriyle kendine uygun bir öğrenme stili belirlemelidir. Bireyin kendini tanımasıyla motivasyon süresi uzayacak ve erteleme döngüsünden kurtulacaktır. Birey kendi çabaları sonucunda bu sorunun üstesinden gelemediğinde ise uzman desteği almaktan kaçınmamalıdır.

2.2.4. Erteleme Kuramları

Araştırmanın bu bölümünde erteleme eğilimini ortak paydada farklı boyutlara değinerek yorumlamaya çalışan psikanalitik, psikodinamik, davranışçı, bilişsel davranışçı, varoluşçı ve zaman yönetimi yaklaşımlarından bahsedilmiştir. Böylece tanımlamaların hangi bakış açısıyla yapıldığına ulaşılabilecektir.

Freud’un düşünceleri temelinde gelişen psikanalitik yaklaşım erteleme eğilimini açıklayan ilk yaklaşımdır. Bu kurama göre kaçınma (avoidance) davranışı ile erteleme eğilimi ilişkilidir. Zihinde yarım kalan işler egoya zarar vererek çatışmaya, bu çatışmada kaygıya yol açmaktadır. Ego da bu durumdan

kurtulabilmek için savunma mekanizması olarak ertelemeyi devreye sokarak içinde bulunduğu kaygılı durumdan kaçınmaya çalışılmaktadır (Ferrari vd., 1995). Böylece birey yaşadığı kaygıyı erteleme davranışıyla kısa süreliğine ötelemiş olur. Fakat bu durum süreklilik kazandığında daha büyük problemlere neden olabilmektedir.

Ertelemeyi açıklayan bir diğer yaklaşım psikodinamik yaklaşımdır. MacIntyre'nin (1964) psikodinamik yaklaşım temelinde açıkladığı erteleme eğilimi, çocukluk yaşantılarındaki anne baba tutumlarıyla ilişkilidir. Ertelemenin çocukluk döneminde ebeveynlerin otoriter, aşırı kontrolcü veya aşırı taviz verme gibi yanlış tutumlarının bireyde meydana getirdiği direnç ile ilgili olduğunu iddia etmiştir. Çocukluk dönemlerinde bilinçaltında temeli atılan bu yanlış davranışlar, ileride dolaylı olarak gün yüzüne çıkmaktadır. Erteleme eğiliminin de bu yanlış davranışlarla ilgili olduğu düşünülmektedir (Kağan vd., 2010). Bu bağlamda psikanalitik kuramcılar eğilimler üzerinde bilinçaltının önemli bir faktör olduğunu düşünmektedir.

Davranışçı yaklaşıma göre erteleme; bir davranış olarak görülür ve uyarıcı-tepki arasındaki bağ sayesinde öğrenilir. Ödül ve ceza kavramları temelinde gelişen davranışçı kuram, ertelemeyi açıklayabilmek için yine bu iki kavramdan yararlanmıştır. Bu bağlamda olumlu davranışlarında ödüllendirilmeyen; olumsuz davranışlarında cezalandırılmayan bireylerde erteleme eğiliminin daha sık olduğu gözlenmiştir (Haycock vd., 1998). Birey ceza olarak gördüğü bir etkinliği ertelediğinde; erteleme sayesinde ceza durumunu ödüle dönüştürerek geçici bir rahatlama hazzı sağlayacaktır (Ferrari vd., 1995). Böylece ertelemenin sağladığı hazzın bireyde pekiştireç görevi görmesiyle davranış sıklığı artmaktadır. Yapılan araştırmalarda premack ilkesinin, yani istenmeyen bir etkinliğin sonrasında istenen bir etkinliğin yapılması; erteleyicilikten kurtulma konusunda etkili olacağı düşünülmektedir (Oran, 2016).

Albert Ellis ve William Knaus (1977) tarafından bilim dünyasına kazandırılan bilişsel davranışçı yaklaşıma göre ertelemenin temelinde bireyin kendisiyle ilgili yanlış inançları; karşılaştığı görev ve sorumluluklara yönelik korkuları yatmaktadır. Bireylerin günlük yaşamda karşılaştığı ve onda rahatsızlık yaratan durumlar; salt olarak karşılaşılan bu olumsuz durumdan kaynaklı değildir. Ruhsal ve duygusal açıdan çeşitli problemlere neden olan bu sorunlar bilişsel süreçlerde ve bilgiyi işlemede karşılaşılan bazı eksikliklerin psikolojik yansıması

olarak düşünülebilir (Sharf, 2011; Türkçapar vd., 2013). Varoluşçu yaklaşımı benimseyen kuramcılar ise özgürlük, sorumluluk ve öz-farkındalık gibi kavramların erteleme eğilimi ile ilişkili olduğunu düşünmektedirler. Burada ve şimdi prensibini benimseyen bu kuramcılara göre bireyler erteleme döngüsüne girdiklerinde, özgürlüklerini kısıtlayarak yapılması gereken fakat yapılamayan görev ve sorumluluğun esiri haline gelirler. Kendi bilgi, beceri ve tecrübelerinin farkında olmayan birey çevresinin de farkında olmadığı için herhangi bir sorumluluk alma girişiminde bulunmayacaktır (Aydoğan, 2008). Bu bağlamda bireylere küçük sorumluluklar verilmeli, başarı duygusunu tatmaları sağlanarak farkındalıkları arttırılmalıdır. Bu duyguları tadan bireyin girişimcilik ve sorumluluk alma gibi alanlarda yetkinlik kazanması sağlanacaktır.

Zaman yönetimi kuramı ise herhangi bir görev ve sorumluluk için verilen süreyi en kapsamlı şekilde kullanarak zamandan tasarruf etmeyi öngörür. Etkili bir zaman yönetimi üç bileşenden oluşmaktadır: Bunlar hedefler, zaman yönetim yöntemleri ve organizasyonudur (Macan, 1994). Zaman yönetimi ile erteleme arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda da erteleme eğilimindeki bireylerin en çok zaman kontrolü, organizesi ve değerlendirmesinde problemler ile karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır (Kandemir, 2010, s. 34).

Tek bir tanımla açıklanabilecek kadar basit bir kavram olmayan erteleme kavramı görüldüğü gibi farklı kuramcılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Her kuramcı benimsediği yaklaşım çerçevesinde erteleme kavramını açıklamıştır. İlk olarak Freud psikanalitik kuram çerçevesinde ertelemeyi; baskı, kaygı ve çatışma gibi nevrotik durumlarda egonun kullandığı bir savunma mekanizması olarak ele almıştır. Nitekim nevrotik kişilik özelliklerine sahip bireyler sorunlarla yüzleşmek yerine daha çok kaçınma duygusu içerisinde olduklarından erteleme döngüsü içerisine daha kolay bir şekilde girebilecekleri düşünülebilir. Psikodinamik kurama göre erteleme, bireyin geçmişte maruz kaldığı olumsuz aile tutumlarının bilinçaltında oluşturduğu tahribat neticesinde ortaya çıkan olumsuz bir durumdur. Bu nedenle bilinçaltı çalışmalarına yoğunluk verilmiştir. İnsanın karanlık tarafı olan bilinçaltının ve kişiliğin incelenmesi daha çok subjektif yorumlara dayandığından psikanalitik ve psikodinamik kuramların erteleme kavramını açıklamada yetersiz kaldığı düşünülebilir. Davranışçı kurama göre erteleme, bireyin daha önce aldığı ödül ve cezalar doğrultusunda kazandığı deneyimler sonucunda öğrenme yoluyla kazanılır. Her ne kadar objektif sonuçlar

elde edilse de zihinsel süreçlerin tamamen yok sayılarak erteleme kavramının açıklanması yeterli gelmeyebilir. Bilişsel davranışçı kuramda ise erteleme, yanlış öğrenmeler, olumsuz benlik algısı ve bilgiye işleme sürecindeki problemler sonucu oluşmuştur. Bu bağlamda bireye uzman desteğiyle psikoterapi seansları uygulanarak kendini tanıması ve keşfetmesi sağlanırsa erteleme eğiliminin azalacağı, zamanla ortadan kalkacağı düşünülebilir. Varoluşçu yaklaşıma göre erteleme, bireylerin özgürlüklerine müdahale ederek herhangi bir sorumluluk almasını engeller. Nitekim bireyin kendisinin farkına varması, kapasitesini bilmesi, farklı görev ve sorumluluklarından kendine uygun olanı seçmesi yoluyla erteleme eğiliminden uzaklaşacağı düşünülebilir. Zaman yönetimi kuramına göre ise erteleme görev ve sorumlulukların gerçekleştirilmesi için öngörülen zamanın verimli bir şekilde kullanılmamasından kaynaklanır. Bu bağlamda görev ve sorumluluklar bireye net bir şekilde verilmeli, bir plan doğrultusunda ilerlemesi sağlanmalıdır. Pomodoro, Eisenhower, Kanban, Pareto gibi etkili zaman yönetimi teknikleriyle ilgili bilgilendirme yapılarak zamanın yönetim sorununa gerçekçi çözümler sunulmalıdır. Bu bağlamda zamanın verimli bir şekilde kullanılmasıyla erteleme sorunundan uzaklaşacağı düşünülebilir.

2.2.5. Akademik Erteleme

Ertelemenin en yaygın türlerinden olan akademik erteleme genel olarak akademik kaynaklı ödev ve sorumlulukları kapsar. Bu ödev sorumlulukların bazı nedenlerden dolayı zamanında yapılmaması, ötelenmesi, geciktirilmesi akademik erteleme olarak tanımlanır (Akbay ve Gizir, 2010). Farran'a (2004) göre ise gerçekleştirilmesi gereken akademik ödevlerde ilk girişimin yapılamaması, harekete geçilememesi bunun sonucunda ileri bir zamana bırakarak bunu alışkanlık haline getirme sorunudur. Başka bir deyişle kişilerin eğitim-öğretim hayatındaki görevlerini geciktirmesi sonucunda ortaya çıkan problemlidir. Akademik erteleme; ödev ve sorumlulukların teslim edilmesi gereken çalışma sürecini; son gün de olsa yetiştiririm güvencesiyle şekillendirilerek, ciddi problemlere neden olan bir davranış örüntüsüdür (Tuckman, 2005). Akademik anlamdaki görevlerin geciktirilmesiyle ortaya çıkan kaygı ve stres sonucunda, karşılaşılan başarısızlık durumudur (Bashir ve Gupta, 2019).

Akademik erteleme, akademik anlamdaki bir sorumluluğun yerine getirilmesi hususunda atılacak adımın atılmaması veya bu sorumluluğun tamamlanmasında gerçekleştirilen gecikme eğilimidir (Senecal vd., 2003). Kaygı

ve stres sonucu görev ve sorumluluklarda yapılan erteleme davranışları; ertelenen günlerin yaklaşmasıyla ortaya maksimum bir enerji çıkarır. Görev ve sorumlulukların gerçekleşmesi için bu enerjiden faydalanma akademik erteleme olarak kabul edilemez. Akademik erteleme akademik anlamdaki görevleri gerçekleştirmek için ilk adımın atılması, bunun devam ettirilmesi ve sonuçlandırılmasına yönelik ertelemelerdir (Türkan, 2018, s. 11).

Eğitim-öğretim kurumlarında öğrencilere yüklenen birçok sorumluluk bulunmaktadır. Bu sorumluluklar bir süre sonra öğrenciler açısından bir yük olarak nitelendirilmektedir. Bu yükün altında ezilen öğrencilerde bir süre sonra çıkar yolu olarak erteleme eğilimleri görülmektedir (Karataş, 2020, s. 26). Akademik görev ve sorumluluklar yüklenen bireyler bunları gerçekleştirmek isteseler de bazen içsel motivasyonlarındaki eksiklikten dolayı bunu başaramamaktadırlar. İçsel motivasyonu etkileyen olumsuz birçok neden bulunur. Bu nedenlerden en yaygın olanları başarısız olma korkusu ve motivasyon eksikliğidir (Watson, 2001).

Görüldüğü gibi ertelemenin en yaygın türü olan akademik erteleme, bireylerin eğitim-öğretim hayatındaki gerçekleştirmesi gereken ödev, proje gibi sorumlulukları istenen zaman diliminde gerçekleştirmemesidir. Akademik hayatta yaşanan bu istemeyen durum sadece eğitim-öğretim hayatıyla sınırlı kalmayarak bireyin psikolojisini, gelecekteki meslek seçimini, aile ve sosyal hayatını etkileyen önemli bir sorundur. Farklı nedenlerden kaynaklanan akademik erteleme bireyin eğitim-öğretim hayatında ciddi problemlere neden olmaktadır. Okul öncesi çağdan başlayan bu sorunun ilk ortaya çıkışından itibaren takip edilmesi, alışkanlık haline gelmeden çözülmesi gerekir. Zira alışkanlık haline gelmesi durumunda çözülmesi daha zor olacak ve uzun zaman gerektirecektir. Bu nedenle öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmeli, hazırbulunuşluklarına uygun gerçekleştirebilecekleri ödevler verilerek bir işe başlama, sürdürme ve tamamlama becerilerinin geliştirilmesine fırsat tanınmalıdır. Aksi takdirde yeterliklerin üzerinde verilen görev ve sorumluluklar bireyi erteleme döngüsü içerisine sokacaktır. Okul öncesi dönemden lisansüstü eğitime kadar öğretmen adaylarının, öğretmenlerin, öğretim elemanlarının alan uzmanlarından destek alması, akademik erteleme konusunda eğitim-öğretimin tüm aşamalarında farkındalık oluşturulmasıyla sorunun çözümüne katkı sunulacağı düşünülebilir.

2.2.6. Akademik Ertelemenin Nedenleri

Akademik ertelemenin altında yatan birçok farklı neden bulunmaktadır. Araştırmacılar bu nedenlerin neler olduğuyla ilgili birçok çalışma yapmıştır. Bu çalışmalar sonucu akademik erteleme nedenlerinin neler olduğu konusunda birçok sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan bazıları;

- Sorumluluk almayı üzerlerine aşamayacakları bir yük olarak gören bireyler verilecek sorumluluklardan kaçarak akademik erteleme eğilimi gösterirler (Bulut ve Ocak, 2017).
- Gerçekleştirilecek ödevlerin etkili bir çalışma planı hazırlamadan, zamanın verimsiz bir şekilde kullanması akademik ertelemeye neden olur (Balkıs vd., 2006).
- Ortaöğretim kurumlarında sözel, sayısal, eşit ağırlık alanlarında görülen eğitim ile lisans bölümlerinde görülen eğitimin farklı olması nedeniyle öğrencinin yaşayacağı çatışma akademik ertelemeye neden olur (Berber Çelik ve Odacı, 2015).
- Yetersiz öz düzenleme becerisinin neden olduğu amaçsızlık ve zaman yönetiminde uygulanan doğru teknikleri bilmemek akademik erteleme eğilimine yol açar (Ziesat vd., 1978; Solomon ve Rothblum, 1984; McCown vd., 1987).
- Çeşitli içsel ve dışsal faktörler akademik ertelemeye neden olur. Örneğin özgüven, başarı duygusunun yarattığı haz, yapılan işin ilgi çekici olması gibi içsel faktörler ve ödül-ceza gibi dışsal faktörler akademik erteme davranışını etkilemektedir (Kaya ve Odacı, 2019).
- Eğitim hayatındaki sorumlulukların dışında hayatın olağan akışında karşılaşılan sosyal, ekonomik, duygusal sorunlar akademik ertelemeye neden olur (Kutlu vd., 2015).
- Uygun ve gerçekçi hedefler belirleyememe ve verimsiz çalışma yöntemlerinden kurtulamama akademik ertelemeye neden olur (Green, 1982).
- Başarısız olma korkusuyla verilecek görevlerden kaçınma akademik ertelemeye yol açan ilk faktörlerdir (Schouwenburg, 1992).
- Yüksek kaygı düzeyi, kontrolü kaybetme korkusu akademik erteleme eğilimini tetikler (Ferrari ve Tice, 2000).

- Olumsuz çevre koşullarına bağlı olarak yapılacak değerlendirmelerin olumsuz olması, düşük benlik algısı ve tek düze öğrenme etkinlikleri akademik ertelemeye neden olur (Saddler ve Buley, 1999).
- Olumsuz eğitim ortamları, mükemmeliyetçilik, öz yeterlikteki eksiklik, olumsuz çevre, değerlendirmeleri ve motivasyon problemleri akademik ertelemeye neden olur (Milgram, 1991, s. 149).
- Zaman yönetiminde yaşanan karmaşıklık, iş ve sorumluluktan kaçınma, başarısızlığın yaratacağı mutsuzluktan çekinme ve kaygı durumları akademik ertelemeye neden olmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984).
- Mükemmeliyetçi ailelerin çocuklarından beklediği yüksek başarı beklentisi, bir süre sonra asiliğe neden olmakta ve birey çevresinin ona yüklediği yüksek başarı beklentisine olan kızgınlığını akademik erteleme olarak göstermektedir (Basan, 2020).
- Marcia'nın belirlediği dört kimlik statüsünden biri olan moratoryum kimlik belirtileri gösteren birey özellikleri ile akademik erteleme belirtileri gösteren birey özellikleri arasında pozitif korelasyon olduğu tespit edilmiştir (Shanahan ve Pychyl, 2007).
- Günümüz teknolojisinde bilgisayara ve internete ulaşabilmenin çok kolay olması, neredeyse her evde internet olması sonucu internette geçirilen zamanın artması, online oyunların ve sosyal medya platformlarının bireylerde yarattığı bağımlılık akademik erteleme eğilimine neden olabilmektedir (Kutlu ve Demir, 2017, s. 101).
- Yapılacak görev ve sorumlulukların kişinin ilgisini çekmemesi, görev ve sorumlulukları gerçekleştirse bile keyif alamayacağı düşüncesi akademik ertelemeye neden olmaktadır (Kandemir, 2010).

Akademik erteleme nedenleri ile ilgili bahsedilen çalışmalar incelendiğinde birçok farklı neden olduğu görülmektedir. Bu nedenlerden bazıları sorumluluktan kaçınma, plansız ilerleme, öz düzenlemede ve öz yeterlikteki eksiklikler, yüksek kaygı, ilgi ve ihtiyaca uygun olmayan görevler, olumsuz aile tutumları, mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusu, gerçekçi olmayan hedefler ve en önemlisi bireyin zamanı iyi yönetememesidir. Teknolojinin esiri haline geldiğimiz; internet, sosyal medya ve oyun bağımlılıklarının arttığı; diğer görev ve sorumlulukların ihmal edildiği bu dönemde, karmaşık bir yapısı olan akademik

erteleme kavramının üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Bu bağlamda akademik ertelemeye ilgili olarak eğitim-öğretimin tüm basamaklarında daha kapsamlı çalışmaların yapılması, nedenlerinin daha iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Ulaşılan sonuçların öğrenci, öğretmen ve aile işbirliğinde çözüme kavuşturulması sağlanmalıdır.

2.2.7. Akademik Erteleme Sonuçları

Akademik erteleme davranışının birey yaşamına etki eden birçok olumsuz sonucu vardır. İçsel ve dışsal olarak iki ayrı başlıkta sınıflandırılan akademik ertelemenin sonuçları arasında utanç, öfke, kaygı, suçluluk, pişmanlık, kısa süreli rahatlık gibi sorunlar içsel sonuçlar olarak nitelendirilirken; kariyer problemleri, sosyal çevre ilişkilerinin zayıflaması, çevrenin inancını kaybetme ve bunların sonucu yaşanan gerginlik ise dışsal sonuçlar olarak nitelendirilmektedir (Düşmez, 2013, s. 23). Akademik ertelemenin birey için en önemli sonucu ise eğitim hayatını doğrudan etkileyen akademik başarısızlık ve eğitim-öğretime karşı oluşan olumsuz bakış açısıdır (Dönmez, 2019). Akademik başarısızlık sonucunda erteleyici farklı sorunlarla da mücadele etmeye başlar (Terzi ve Uyangör, 2018). Aldığı derslerde başarısız olabilmekte, geç mezun olabilmekte, okuldan kaydını almak zorunda kalabilmektedir (Akbay ve Gizir, 2010). Sürekli erteleme davranışı, görev ve sorumlulukların günü geldiğinde gereken zamanın bulunamamasına yol açmaktadır (Aydemir, 2018). Ertelemeler sonucunda karşılaştığı kötü durumlar karşısında zorlanan bireyler, devamlı bir pişmanlık yaşasa da ertelemeye devam etmektedir. Alışkanlık haline gelen bu davranış bireyin performansını, öz güvenini, kaygı durumunu etkilediği gibi iş ve aile ilişkilerini de olumsuz etkilemektedir (Aydoğan, 2008). Bu durumun öğretmenler veya öğretmen adayları arasında olması ise eğitim-öğretimde istenmeyen sonuçlara yol açacaktır (Ataş Akdemir, 2019). Nitekim yapılan araştırmalarda akademik ertelemenin öğrenciler arasında kronikleştiği bunun akademik başarıları olumsuz olarak etkilediği; görevlerin anlaşılır, ilgi çekici özellikleriyle; zaman, amacın nitelikleri, başarının önemi, öz yeterlik, kaygı gibi öğrenci özelliklerinin akademik erteleme eğilimiyle pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Yeşil ve Şahan, 2012).

Erteleme eğilimi bireyin tüm yaşamını etkileyen olumsuz bir durum olduğu gibi, akademik anlamda yapılan ertelemeler olarak tanımlanan akademik erteleme eğilimi, öğretmen ve öğrenciler için eğitim-öğretim hayatında telafisi

bazen zor bazen de mümkün olmayan sonuçlara neden olmaktadır. Bireyin özellikle ruhsal açıdan çöküntü yaşamasına neden olan akademik erteleme sorunu bireysel olarak veya bir uzman desteği alınarak; neden ve sonuçları birlikte değerlendirilmeli, alışkanlık haline gelmeden önce çözümüne yönelik bir eylem planı hazırlanmalı, böylece sorunun üstesinden gelinmelidir.

2.3. Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ve Akademik Erteleme Eğilimi Arasındaki İlişki

Sınıf yönetimi birçok değişkenden etkilenen bir süreçtir. Bu sürecin yöneticisi olan öğretmenin sınıf yönetimi yeterlikleri ne kadar yüksek olursa belirlenen hedeflere ulaşması daha kolay olacaktır. Öğretmenin sınıf yönetimi yeterlikleri teorik olarak alınan eğitimle birlikte öğretmenin içinde bulunduğu psikolojik durumdan da etkilenmektedir. Öğretmen adayları maruz kaldıkları birçok akademik görev ve sorumluk sonucunda kısa süreli bir zihinsel rahatlama için erteleme davranışı sergilediği düşünülmektedir.

Erteleme, bireyin gerçekleştirmesi gereken görev ve sorumlulukları bilmesine rağmen yapmamasıdır (Popoola, 2005). Akademik erteleme ise bireylerin aldığı eğitim öğretim sürecinin herhangi bir basamağında devamlı ya da ara sıra yaptıkları ertelemelerdir (Çakıcı, 2003). Akademik görev ve sorumlulukların istenen zamanda tamamlanmaması ve bunun sonucunda bireyde meydana gelen huzursuzluk ve psikolojik açıdan rahatsız olma durumudur (Burka ve Yuen, 2008). Öğrenim hayatının her basamağında yaşanan akademik erteleme sorunu üniversite öğrencileri arasında da yaygın olarak yaşanmaktadır. (Berber Çelik ve Odacı, 2015). Bu eğiliminin üniversite öğrencileri arasındaki yaygınlığın araştırıldığı bir çalışmada oranın %70 olduğu tespit edilmiştir (Ellis ve Knaus, 1977). Bu davranış zamanla bireyi ilgilendiren bir sorun olmaktan çıkarak çevreyi de etkilemeye başlayan daha büyük bir sorun haline gelmektedir (Steel ve Ferrari, 2013). Öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler de üniversite döneminde ve öncesinde kazandıkları alışkanlıkları yaşamlarının bir döneminde veya yaşamları boyunca kullanmaktadır. Meslek hayatlarında öğrencilere rol ve model olacak öğretmenlerin akademik erteleme sorunu yaşamaları ise girecekleri sınıflarda etkili bir sınıf yönetimi süreci gerçekleştirmelerine engel olacaktır. Sınıf yönetimi sürecinin lideri olarak görülen öğretmenlerin, meslek öncesindeki akademik erteleme eğilimlerinin bilinmesi ve farklı değişkenler ile arasındaki

ilişkinin tespit edilmesi meslekte gerçekleştirecekleri sınıf yönetim süreçleri açısından oldukça önemlidir (Demir ve Kösterelioğlu, 2015). Akademik erteleme davranışı öğrenciler için anı kurtarsa da uzun vadede düşünüldüğünde bireylere psikolojik açıdan çeşitli sorunlarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Planlanan tarih yaklaştıkça öğrenciler kaygı, stres, suçluluk, başarısızlık, bunalım ve yetersizlik gibi olumsuz duygular yaşamaktadırlar (Akday ve Gizir, 2010). Kişinin içinde bulunduğu psikolojik duruma göre de zaman kavramı farklı boyutlar kazanacaktır. Bir dakika bazen çok uzun bazen de çok kısa bir süre gibi gelecektir (Sabuncuoğlu, 1995). Bu durum akademik erteleme sonucunda olumsuz duygular yaşayan öğretmen adaylarının sınıf içerisinde kontrolü kaybetmelerine neden olabilecektir.

Sınıf yönetimi; öğrenmek ve keşfedebilmek için gereken uygun ortamın yaratılmasıdır. Etkili bir sınıf yönetimi için ortama olumlu duygu ve davranışlar hakim olmalıdır. Böyle bir ortamda istenmeyen davranışlar azalırken motivasyon süresi uzayacaktır (Nartgün ve Argon, 2018). Sınıf yönetimi sınıf içinde ve sınıf dışında oluşan birçok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörler içerisinde sınıf yönetimi en çok öğretmen yeterliklerinden etkilenmektedir. Etkili bir sınıf yönetiminin sağlanmasında öğretmenin rolü ve sınıf yönetimi yeterlikleri oldukça önemlidir (Yüksel, 2002, s. 265). Öğretmenin sınıf yönetim yeterlikleri; sınıfın fiziksel düzeni, kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri, zamanın en verimli şekilde kullanılması, çift yönlü iletişim sürecinin yönetimi ve öğretmenin davranış değiştirme gücü olarak beş boyutta gerçekleştireceği etkinliklerden oluşur. (Küçükahmet, 2009, s. 5; Tunca, 2010, s. 40). Öğrencilere kazandırılması amaçlanan davranışları kazandırma görevi öğretmenin sorumluluğundadır. Bu davranışlar kazandırılırken öğretmenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri öğrencilere aktarması söz konusudur (İlgar, 2005, s. 182). Öğretmenler üniversite eğitimi aldıkları sırada teorik bilgiyi alır; daha sonra staj uygulamalarında, adaylık sürecinde ve meslek hayatlarında bu teorik bilgileri uygulamaya dökerek sınıf yönetimi yeterliklerine sahip olurlar (Evertson ve Emmer, 2013). Yapılan bir araştırma ile öğretmenlerin mesleklerinde geçirdikleri süre arttıkça sınıf yönetimi yeterliklerinin arttığı ve sınıf yönetiminde kendilerine has bir tarz oluşturdıklarını tespit edilmiştir (Uçar, 2017). Amacı insan yetiştirmek olan öğretmenlik mesleğinde birey kendini sürekli geliştirerek daha donanımlı olmalıdır. Sınıf yönetiminde kendini yeterli hisseden öğretmenin yetkinliği öğrencilere de

yansıyacak ve istenmeyen davranışlar azalarak daha verimli bir eğitim-öğretim süreci gerçekleştirilebilir.

Akademik erteleme eğilimi ve sınıf yönetimi yeterlikleri arasında bir değerlendirme yapıldığında aralarında negatif bir ilişki olduğu düşünülebilir. Sınıf yönetimi sürecinde bir yandan istenmeyen davranışlara vakit ayrılırken diğer yandan ders işlenmeye çalışılır. Öğretmen adayının sınıf yönetimi yeterlikleri adeta zamanla yarışacak düzeyde yüksek olmalıdır. Sınıf yönetim sürecinde öğretmen adaylarının bulundukları psikolojik durum yönetim sürecini etkilemektedir. Akademik erteleme davranışını üniversite yıllarında alışkanlık haline getiren öğretmen adayı bu sorunu çözüme kavuşturamadığında sahip olduğu sınıf yönetim yeterlikleri de bu olumsuz durumdan etkilenecektir. Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri arttıkça sınıf içerisinde kaygılı ve stresli davranacakları, zihinlerini ve enerjilerini ertelemenin iç dünyasında yarattığı sorunlarla doldurmalarıyla sınıf yönetiminin temeli sayılan iletişimi kuramayacakları, bunun sonucunda iletişim problemleri yaşanacağı, zaman yönetimine dair herhangi bir plan hazırlamamasından dolayı öğretimin sekteye uğrayacağı, iyi yönetilememiş bir zaman diliminde etkili bir iletişim sürecinin gerçekleşmeyeceği, öğrenci motivasyonu sağlanamayacağı ve istenmeyen davranışlarda artış olacağı beklenebilir. Bu bağlamda formasyon öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile akademik ertelemeye yönelik görüşleri arasındaki ilişki araştırılması gereken bir konu olmuştur.

2.4. İlgili Araştırmalar

Sınıf yönetimi yeterlikleri ve akademik erteleme eğilimlerine yönelik yapılan çalışmalar bu bölümde ele alınmıştır.

2.4.1. Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Doğan Burç (2006) çalışmasında Hatay ili Antakya ilçesindeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik müfettiş, yönetici, öğretmen ve öğrencilerden oluşan 575 kişiden görüş alınmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin sınıf yönetim yeterliklerine dair müfettiş algıları; yönetici öğretmen ve öğrencilere göre anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik öğretmen, yönetici ve müfettişlerden alınan görüşler, cinsiyet, öğrenim durumu ve yaşa göre farklılık göstermezken, öğrenci görüşleri okudukları sınıflara göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Güner (2010) çalışmasında sınıf yönetimi yeterliği ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. 442 sınıf öğretmen üzerinde yürütülen çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin pozitif ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öksüz vd. (2011) araştırmalarında 401 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisinin sınıf yönetimi becerilerini farklı değişkenler ile incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde ettikleri bulgulara göre sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sınıf yönetiminde iyi düzeyde olduklarını belirlemişlerdir. Görüşler öğretim türü ve cinsiyete göre farklılık oluşturmazken, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturmuştur.

Sarı (2013) çalışmasında; 52 okul yöneticisinden aldığı görüşler doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular doğrultusunda sınıf yönetimi yeterlik düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Demografik değişkenlerde ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Sığırtmaç (2015) çalışmasında; sınıf yönetimi yeterliklerini, öğretmen ve maarif müfettişi görüşlerine incelemeyi amaçlamıştır. 142 maarif müfettişi ve 649 öğretmen üzerinde yürütülen araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin; her zaman yeterli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kinay vd. (2015) 313 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlik mesleğine karşı tutum ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda sınıf yönetimi yeterliklerinin ölçek genelinde yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılrken; öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve sınıf yönetimi yeterliklerinin pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Tan ve Tan'ın (2016); sınıf yönetimi ve iletişim becerileri ilişkisini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada 349 öğretmen adayından görüş alınmıştır. Çalışma sonucunda sınıf yönetme ve iletişim becerilerinin çoğu zaman katılıyorum düzeyinde olduğu; öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre de kadın adayların iletişim becerilerinin daha yükek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinin iletişim becerileri ile orta düzeyde pozitif ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Karaman (2016) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Bitlis'in Ahlat ilçesinde ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde görevli 237 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Branş ve çalışılan okula göre sınıf yönetimi yeterliğinin farklılaştığı; mesleki profesyonellik düzeylerinin ise herhangi bir değişkene göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ocakçı (2017) çalışmasında, 77 birleştirilmiş sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada sınıf yönetimi yeterlikleri ile sınıf yönetimi görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya göre birleştirilmiş sınıflarda görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeylerinin ölçek toplamında yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılırken; alt boyutlardan sınıf içi ilişkilerde en yüksek, zaman yönetiminde ise en düşük puan alınmıştır.

Yeğen (2019) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini öğrenci ve öğretmen görüşüne göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma ilkokul 4. sınıfları okutan 155 sınıf öğretmeni ile ilkokul 4. sınıfa devam eden 2627 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Yapılan istatistiksel değerlendirmeler sonucunda öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Erdoğan (2019) çalışmasında, Kırşehir il merkezindeki ortaokullarda görevli 190 Türkçe öğretmenin, sınıf yönetimi yeterlikleri ve kişilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya göre fiziksel düzenin, duygusal dengesizlik alt boyutu ile negatif; deneyime açıklık, sorumluluk, dışa dönüklük, yumuşak başlılık alt faktörleri ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Külekçi Akyavuz'un (2020) 2018-2019 eğitim öğretim yılında 400 formasyon eğitimi öğrencisiyle karma yöntemle gerçekleştirdiği çalışma sonucunda formasyon eğitimi öğrencilerinin orta düzeyde sınıf yönetimi yeterliklerine sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. En düşük ortalama davranış ve öğretim yönetimi alt boyutlarında tespit edilmiştir.

Uslu'nun (2022), 2021-2022 akademik takvim yılında eğitim fakültesi son sınıfında öğrenim gören 200 öğretmen adayı üzerinde karma yöntemle gerçekleştirdiği araştırmaya göre; Fen alanındaki öğrencilerin sınıf yönetiminde daha yeterli oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Olçun'un (2020) 165 fen bilgisi öğretmeni üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada; sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçladığı ve araştırma

sonucunda ulaştığı bulgulara göre sınıf yönetimi yeterliklerinin iyi düzeyde olduğu; mezun olunan lise türüne göre farklılaşmadığı; cinsiyete, yaşa ve kıdeme göre ise anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Karatepe (2022) alışmasında, ğretim elemanlarının sınıfta güç kullanma eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. 2020-2021 akademik takvim 628 eğitim fakültesi ğrencisi ile yürüttüğü araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; ğretim elemanları sınıfın fiziksel düzeninin sağlanması boyutunda “en az yeterli”; sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesinde “nadiren yeterli”; davranış geliştirme ve düzenleme boyutunda “bazen yeterli”; zaman yönetimi boyutunda “oğunlukla yeterli”; ğretim yönetimi boyutunda “her zaman yeterli” bulunmuştur. Sınıfta güç kullanma eğilimleri leğinden alınan görüşlere göre ise zorlayıcı g “en az”; dl göçünü “nadiren”; yasal g “ara sıra”; referans göçünü “sık sık”; uzmanlık göçünü ise “her zaman” kullanmaktadırlar. Öğrenci görüşlerine göre sınıf yönetim yeterliklerinin tüm alt boyutlarının kullanımı arttıa zorlayıcı g ve yasal g kullanımları azalmakta; dl, referans ve uzmanlık g kullanımları artmakta sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.4.2. Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ile İlgili Yurt Dış Araştırmalar

Martin ve Shoho (2000) alışmalarında ilk olarak geleneksel eğitim alan tecrübeli ve stajyer öğretmenler ile sertifika programı eğitimi almış ğretmen adaylarının sınıf yönetimi tarzları arasındaki farklılıkları araştırmıştır. Ardından sertifika programı alan ğretmen adaylarının diğer adaylara göre daha yaşlı olmasından dolayı yaş ile sınıf yönetimi tarzları arasındaki ilişkiyi saptamışlardır. Çalışma kapsamında alternatif sertifika programı ve geleneksel eğitim alan ğretmen adaylarının; kullanılan leğin alt boyutundan insan ve davranış yönetimi alt boyutlarında, staj aşamasındaki öğretmenlerden daha yeterli oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Yaş değişkeni ile sınıf yönetimi arasında ise sadece insan yönetimi alt boyutunda pozitif ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Oliver vd. (2011) kullanılan sınıf yönetimi tarzlarının istenmeyen ğrenci davranışları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandığı modellerin hangisinin istenmeyen ğrenci davranışlarını azaltmada daha etkili olduğu; en etkili modelin bileşenlerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda kullanılan sınıf yönetimi modellerinin istenmeyen

davranışların azaltılmasını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Etkili bir sınıf yönetimi modeli kullanılan sınıflarda istendik davranışların arttığı gözlenmiştir.

Aliakbari ve Darabi'nin (2013) amacı; öğretmenlerin dönüşümcü liderlik tarzı, kişilik faktörleri, mesleki deneyimleri, eğitim düzeyleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma kapsamında İran'ın Kirmanşah şehrinde farklı öğrenim durumlarına sahip 21-45 yaş arasındaki 153 İngilizce öğretmeninden anket yoluyla görüş alınmıştır. Ulaşılan bulgulara göre; dönüşümcü liderlik tarzı, öğretmen kişiliği ile eğitim durumunun, öğretmenin sınıf yönetimi yeterliğiyle anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu; deneyimin sınıf yönetimi yeterliğiyle arasında ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin daha iyi okul ve sınıf liderleri olabilmeleri okul dışında da fırsatlar sunularak desteklenmelidir.

Sezgin Nartgün ve Argon'un (2018) çalışmasının amacı sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmektir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışma kapsamında Bolu ilinde görev yapan 69 sınıf ve branş öğretmeninden görüş alınmıştır. Araştırma sonucunda 15 öğretmen, sınıf yönetiminin her alanında kendini yeterli; 12 öğretmen nispeten yeterli; 2 öğretmen ise yetersiz görmüştür.

Heitritter'in (2018) çalışmasının amacı sadece tek alanda öğretmenlik eğitimi alan öğretmenler adayları ile genel ve özel iki alanda öğretmenlik eğitimi alan öğretmen adayları arasında sınıf yönetim performanslarında farklılık olup olmadığını incelemektir. Çalışma 2009-2013 yılları arasındaki beş dönemde 227 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre genel ve özel iki alanda öğretmenlik eğitimi alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi performansı, tek alanda öğretmenlik eğitimi alan adaylara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların sınıf yönetimi performanslarının artırılması için kuramsal ve uygulamalı derslerin artırılması önerilmiştir.

Runyan vd. (2019) okul psikolojik danışmanlarının etkili sınıf yönetimi için ihtiyaç duydukları yeterliklerin ortak bir listesini oluşturmak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada delphi tekniğiyle sınıf yönetimi uzmanlarından görüş almışlardır. 65 uzmana 3 tur anket uygulanarak görüşleri alınan araştırmanın sonucunda okul psikolojik danışmanlarında bulunması gereken 12 tema ve 81 yeterlikten oluşan sınıf yönetimi yeterlikleri nihai liste olarak yayımlanmıştır.

MC Garr (2020) öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerini geliştirmek için öğretmen eğitiminde sanal simülasyonların artan kullanımını araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen eğitiminde sanal simülasyonların oldukça faydalı olduğu ve giderek yaygınlaştığı, staj sürecindeki bazı eksikliklerin böylece tamamlandığı bunun sonucunda öğretmen potansiyellerinin arttığı bulgusuna ulaşmıştır.

Van Ooyik vd. (2021) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının aldıkları teorik eğitimi uygulamada yaşadıkları zorlukları araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları kendilerini okula ait hissettiklerinde sınıf yönetimi yeterliklerinin arttığı, üniversite danışmanının sınıf yönetimi yeterliklerinin sergilenmesinde etkin rol oynadığı, öğretmen değerlendirmesine ve sınıf yönetimi dersine daha fazla önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Symes vd. (2022) Almanya’da Brandenburg eyaletindeki bir üniversitede öğrenim gören 201 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın amacı COVID-19 salgınının öğretmen adayı eğitime etkisini belirlemektir. Salgın öncesinde okullarda yüz yüze eğitim alan öğretmen adayları karantina döneminde çevrimiçi eğitim almışlardır. Bu doğrultuda 2 grup (COVID-19 grubu ve Yüz yüze grup) belirlenerek aralarındaki fark incelenmiştir. Araştırma sonucunda COVID-19 grubundaki öğretmen adaylarının yüz yüze gruptaki öğretmen adaylarına göre öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı yeterliklerinde daha az gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir.

2.4.3. Akademik Erteleme İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Çetinkanat vd. (2011) tarafından 1000 eğitim fakültesi öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerde orta düzeyde yaşam doyumu ve akademik erteleme eğilimi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada bazı demografik özelliklerde yaşam doyumu ve akademik erteleme düzeylerinin farklılaştığı; yaşam doyumu ile akademik erteleme arasında negatif ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

Kutlu vd. (2015) çalışmalarını 722 eğitim fakültesi öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının, akademik erteleme davranışlarıyla negatif yönde ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Demir (2017) çalışmasını 2013-2014 akademik takvim yılında 348 eğitim fakültesi öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin orta

düzeyde akademik erteleme sergiledikleri ve derinlemesine öğrenme, stratejik öğrenme yaklaşımları ile negatif; yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile pozitif ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Gültekin ve Gürer (2018) tarafından yapılan çalışma 2016-2017 akademik yılı yaz döneminde 364 formasyon öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda erkek formasyon öğrencilerinin, kadın öğrencilere göre akademik ertelemeye daha sık başvurduğu; formasyon öğrencilerinin akademik özyeterlikleri ve akademik erteleme eğilimlerinin ise negatif ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Şengül ve Seyfi (2020) çalışmalarını, 2017-2018 akademik yılında 13 ilimizde bulunan devlet üniversitelerinde öğrenim gören 557 Türkçe öğretmenliği öğrencisiyle gerçekleştirildiği çalışmada akademik özyeterlik ve akademik erteleme arasında negatif ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Teknik beceriler alt boyutu dışında ise akademik öz yeterliğin, akademik erteleme davranışını yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Özer ve Akay (2020) tarafından yapılan çalışma 2019-2020 akademik takvim yılında 623 eğitim fakültesi öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri ile yabancılaşma düzeylerinin pozitif ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Basan'ın (2020) 454 eğitim fakültesi öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada; başarı yönelimleriyle akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki saptanmazken; her iki ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde aralarında anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Dikmen (2021) 432 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada gelecek beklentisinin, akademik erteleme eğilimini negatif yönde anlamlı yordadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu eğilim cinsiyet ve sınıf faktörlerine göre farklılaşmazken; yaş, alan, bölüme karşı ilgi gibi değişkenlere göre farklılık göstermiştir. Gelecek beklentilerinin de yaş, cinsiyet gibi değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken; sınıf, alan, bölüme karşı ilgi gibi değişkenlere göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akbaş Coşar ve Gedik'in (2021) 1006 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığının az seviyede, akademik erteleme seviyelerinin ise orta seviyenin üstünde olduğu;

öğrenim görünen alan, internet ve sosyal medyada geçirilen zamana göre ise akademik erteleme anlamı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Akdamar ve Kızılkaya (2022) tarafından yapılan çalışma Ardahan Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gören ön lisans ve lisans düzeyindeki 231 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin umutsuzlukları ile akademik erteleme düzeylerinin pozitif ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Akademik erteleme puanının; üç farklı akademik başarı düzeyinde farklılaştığı böylece akademik başarının akademik erteleme üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin umutsuzluk seviyeleri azaldıkça akademik erteleme seviyelerinin de azaldığı, erkek öğrencilerin ve not ortalaması düşük öğrencilerin daha yoğun akademik ertelemeye başvurdukları bulgusuna ulaşılmıştır.

2.4.4. Akademik Erteleme İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Rothblum ve Solomon'un (1984) çalışması 324 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Ulaşılan bulgular öğrencilerin %50'sinde akademik erteleme, %38'inde ise genel erteleme eğilimi olduğu tespit edilmiştir. Ertelemenin temelinde başarısızlık korkusu ve görevden kaçınma olduğu tespit edilmiştir. Başarısızlık korkusu ve görevden kaçınmanın depresyon, kaygı ve düşük özgüven gibi sorunlarla ilişkili olduğu; sadece zaman kavramı ile ilgili olmadığı davranışsal, bilişsel ve duyuşsal birçok bileşenden kaynaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Beswick vd. (1988) üniversite öğrenimi gören 245 öğrenciyle yürüttüğü çalışmada öğrenci başarıları ile sergiledikleri akademik erteleme davranışlarının negatif ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılırken akademik erteleme cinsiyete göre anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Senecal vd. (1995) çalışmasını 498 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada akademik erteleme benlik saygısı ile negatif, depresyon ve anksiyete arasında pozitif ilişki tespit etmiştir. Akademik erteleme; motivasyonsuzluk ve dışa bağımlı motivasyon alt boyutları pozitif, içsel motivasyon ile negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Binder (2000) çalışmasını 50 üniversite öğrencisi üzerinde yapmıştır. Akademik erteleme davranışlarından uzaklaşmak için uygulanan 6 haftalık tedavi-egitim programı sonunda elde edilen bulgulara göre programa katılan

katılımcıların akademik erteleme düzeylerinin daha az olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Washington (2004) üniversite öğrencilerinin depresyon ve erteleme davranışı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada, erteleme ile depresyonun pozitif ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Cinsiyete göre ise kız öğrencilerin erteleme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

He (2017) çalışmasını 201 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışmada akademik ertelemenin ortaya çıkma nedenleri ve çıktıktan sonra bireyde nasıl bir psikolojik etki yarattığı araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin %97'si ertelemenin farklı yönlerinden etkilenirken; %48'i her zaman erteleme davranışı sergilemiştir. Stres, tembellik, internet bağımlılığı, motivasyon kaybı, zor görevler gibi nedenler ertelemenin başlıca nedenleri olarak kabul edilmektedir. %80'den fazla öğrenci kaybettikleri zamanın kaygıya yol açtığından şikayetçidir.

Eisenbeck vd. (2019) üniversite öğrencilerinin psikolojik rahatsızlıkları ile akademik erteleme eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 429 öğrenciden alınan görüşler doğrultusunda psikolojik rahatsızlıklardan özellikle psikolojik katılığın akademik erteleme eğilimine neden olduğu psikolojik katılık sorununun ortadan kalktığında akademik erteleme eğiliminin büyük oranda azaldığı tespit edilmiştir.

Nwosu vd. (2020) sosyal medya kullanımının akademik erteleme eğilimine etkisini araştırdıkları çalışmada 500 eğitim fakültesi öğrencisinden görüş almışlardır. Araştırma sonucunda sosyal medyanın akademik erteleme eğilimini doğrudan etkilemediği internet bağımlılığı ile birlikte akademik ertelemeye neden olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sosyal medya kullanımı birey için sorun haline geldiğinde akademik ertelemeye neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Batool (2020) benlik saygısı, ebeveyn tutumu, ve akademik erteleme davranışının akademik başarıya etkisini araştırdığı çalışmada 502 üniversite öğrencisinden görüş almıştır. Araştırma sonucunda akademik erteleme eğilimine sahip öğrencilerin akademik başarı puanlarında düşüş yaşadıkları tespit edilmiştir.

Ocansey vd. (2020) 200 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada akademik erteleme ve kişilik tipleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Akademik ertelemenin, beş faktör kişilik tiplerinden sorumluluk, uyumluluk, dışa

dönüklük ve deneyimlere açıklık ile arasında negatif ilişki, nevroklik ile arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir.

Zhou vd. (2022) gerçekleştirdikleri çalışmada akademik erteleme ve üst biliş ile ilgili yapılan araştırmaları incelemişlerdir. İncelenen 23.627 araştırmadan 59'u değerlendirme kapsamına alınmıştır. Araştırma sonucunda akademik erteleme ve üst bilişin ilişkili olduğu, üst biliş alt boyutlarından genel üst biliş ile akademik erteleme arasında ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan ölçekler, toplanan verilerin uygulanması, analizi, yorumlanmasına yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelleri iki ya da ikiden fazla değişkenin birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi sağlayan bir modeldir (Karasar, 2014).

Bu doğrultuda pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ve akademik erteleme eğilimlerine dair görüşleri alınarak aralarındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Evreni

Araştırmanın evreni 2022-2023 akademik takvim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 419 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada programa katılan tüm öğrencilere ulaşılarak veri toplama araçları dağıtılmış fakat araştırmaya gönüllü olarak katılan 377 öğrenciden geri dönüş olmuştur. Ulaşılan 377 öğrenciden toplanılan veriler değerlendirmeye alınmıştır.

3.3. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin kişisel özelliklerinden olan yaş aralığı, alan, cinsiyet, mezun olunan lise ve mezun olma durumu gibi öğrencilere ait kişisel bilgi dağılımları Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin demografik özellikleri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Erkek	87	23,1
	Kadın	290	76,9
Yaş	20-25	171	45,4
	25-30	78	20,7
	30-35	59	15,6
	35 ve üzeri	69	18,3
Mezun Olunan Lise	Düz Lise	85	22,5
	Mesleki ve Teknik Lise	116	30,8
	Anadolu Lisesi	121	32,1
	Diğer	55	14,6
Mezun Olma Durumu*	Mezun	371	98,4
	Okuyor	6	1,6
Alan	Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, Sağlık)	35	9,3
	Sosyal (İİBF, İlahiyat, Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji, Coğrafya, Tarih, Türk dili, İngiliz dili)	155	41,1
	BESYO	67	17,8
	Diğer	120	31,8
	Toplam	377	100,0

*Gruplar istatistiksel olarak karşılaştırılabilecek bir dağılıma sahip olmadığı için analizlere dâhil edilmemiştir.

Tablo 3.1'e göre formasyon eğitimi öğrencilerinin cinsiyete göre %23,1'i erkeklerden (n=87), %76,9'u kadınlardan (n=290) oluşmaktadır. Yaş değişkenine göre formasyon eğitimi öğrencilerinin %45,4'ü 20-25 yaş (n=171), %20,7'si 25-30 yaş (n=78), %15,6'sı 30-35 yaş (n=59) aralığında olup, %18,3'ü 35 yaş ve üzerindeki (n=69) bireylerden oluşmaktadır. Mezun olunan lise değişkenine göre öğrencilerin %22,5'i düz lise (n=85), %30,8'i mesleki ve teknik lise (n=116), %32,1'i Anadolu lisesi (n=121), %14,6'sı ise diğer bir ortaöğretim kurumundan (n=55) mezun olmuştur. Katılımcıların %98,4'ü herhangi bir lisans programından mezun (n=371) olarak pedagojik formasyon programına katılırken, %1,6'sı henüz

öğrenimine devam etmekte olanlardan oluşmaktadır. Alan değişkenine göre öğrencilerin %9,3'ü fen (fizik, kimya, biyoloji, matematik, sağlık) (n=35), %41,2'si sosyal (İİBF, ilahiyat, felsefe, psikoloji, sosyoloji, coğrafya, tarih, Türk dili, İngiliz dili) (n=155), %17,8'i BESYO (n=67), 31,8'i se diğer (n=120) bir alanda yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak ölçekler belirlendikten sonra ölçekleri geliştiren/uyarlayan araştırmacıardan mail yoluyla izin alınmıştır (EK-4, EK-5). Gönüllülük esasına göre uygulanan ölçeklerde formasyon eğitimi öğrencileri sorulara cevap vermiştir. Ayrıca Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinden programa kayıtlı öğrencilerden veri toplamak üzere uygulamaya yönelik izin (EK-3) ve araştırmanın yapılabilmesi için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan gerekli izin alınmıştır (EK-2).

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçekler gerekli alanyazın taramasından sonra belirlenmiştir. Üç bölümden oluşan veri toplama aracı ile ilgili detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.5.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgiler formunda katılımcılara cinsiyeti, yaş aralığı, mezun olunan lise, fakülte mezun olma durumu ve mezun olunan alan türü sorulmuştur.

3.5.2. Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği (AEEÖ)

Aitken'in (1982) öğrenciler arasında yaygınlaşan akademik görevleri erteleme eğilimlerini belirlemek geliştirdiği ölçeği, Balkıs (2006) Türkçe'ye uyarlamıştır. Tek boyuttan oluşan ölçek, 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliği iç tutarlık katsayısı toplamda .89 olarak belirtilmiştir. 5'li likert tipinde olan ölçek; "5=Doğru, 4=Çoğunlukla Doğru, 3=Bazen Doğru/Bazen Yanlış, 2=Çoğunlukla Yanlış, 1=Yanlış" şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin 2, 4, 9, 10, 12, 14, 15, 16. maddeler tersten puanlanmakta ve toplam puan üzerinden değerlendirme yapılmaktadır.

Bu araştırmada yapılan analizler sonucunda Cronbach Alfa katsayısı tek boyuttan oluşan Aitken Erteleme Eğilimi Ölçeği genelinde 0,89 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, ölçeğin iyi derecede güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir. Tablo 3.2'de Aitken Erteleme Eğilimi Ölçeğinin yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Akademik erteleme eğiliminin yorumlanmasında kullanılan puan kestirimleri.

Verilen Puan	Seçenekler	Puan Aralığı
1	Yanlış	1.00-1.80
2	Çoğunlukla Yanlış	1.81-2.60
3	Bazen Doğru/Bazen Yanlış	2.61-3.40
4	Çoğunlukla Doğru	3.41-4.20
5	Doğru	4.21-5.00

3.5.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği (ÖASYÖ)

Kinay vd. (2015) tarafından öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek; zaman, öğretim, ilişki, davranış ve fiziksel düzen yönetimi olmak üzere 5 boyut, 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı toplamda .87; alt boyutlar olan ilişki yönetiminde .84, zaman yönetiminde .57, öğretim yönetiminde .84, davranış yönetiminde .60 ve fiziksel düzen yönetiminde ise .76 olarak belirtilmiştir. 5’li likert tipinde olan ölçeğin derecelendirilmesi “1=Çok Yetersizim, 2=Yetersizim, 3=Orta Düzeyde, 4=Yeterliyim, 5=Çok Yeterliyim” şeklindedir. Ölçeğin tüm boyutları 5’er maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin beş boyutlu yapısı ayrı ayrı değerlendirilebildiği gibi toplam puan da elde edilebilmektedir.

Bu araştırmada yapılan analizler sonucunda Cronbach Alfa katsayısı beş alt boyuttan oluşan Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği genelinde 0,87, fiziksel düzen yönetimi alt boyutunda 0,86, öğretimin yönetimi alt boyutunda 0,85, zaman yönetimi alt boyutunda 0,61, davranış yönetimi alt boyutunda 0,75, ilişki yönetimi alt boyunda ise 0,82 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler; ölçeğin genelini, fiziksel düzen, öğretimin yönetimi, davranış yönetimi ve ilişki yönetimi alt boyutlarının iyi derecede, zaman yönetimi alt boyutunun ise kabul edilebilir derecede güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğinin yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Sınıf yönetimi yeterliklerinin yorumlanmasında kullanılan puan kestirimleri.

Verilen Puan	Seçenekler	Puan Aralığı
1	ok Yetersizim	1.00-1.80
2	Yetersizim	1.81-2.60
3	Orta Düzeyde	2.61-3.40
4	Yeterliyim	3.41-4.20
5	ok Yeterliyim	4.21-5.00

3.5.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Ölçeklerin mevcut örneklemde güvenilir sonuçlar verdiğinin tespit edilmesinin ardından gerçekleştirilecek testlere karar vermek amacıyla Kolmogorov–Smirnov normallik testi uygulanmıştır (EK 1).

Araştırmanın birinci sorusu olan “Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile akademik erteleme eğilimleri ne düzeydedir?” sorusu aritmetik ortalama ve standart sapmadan oluşan betimsel istatistikler aracılığıyla yanıtlanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin yorumlanması amacıyla Tablo 3.1 ve 3.2’deki aralıklar kullanılmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin ortalama ve standart sapmalar (EK 9-10) sunulmuştur.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ve akademik erteleme eğilimleri; cinsiyete, yaşa, mezun olunan lise türüne, fakülte mezunu olma durumuna ve alana göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusu normal dağılım n koşulu sağlanan değişkenler için t ve ANOVA testleri ile, normal dağılım n koşulu sağlanmayan değişkenler için ise Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri aracılığıyla yanıtlanmıştır. ANOVA analizinde hangi gruplar arasında manidar farklılığın bulunduğunu tespit etmek amacıyla Post-Hoc testi olarak varyans homojenliği varsayımı karşılandığında Tukey testi, karşılanmadığında ise Games-Howell testi kullanılmış ve Welch testi sonucu raporlanmıştır. Kruskal Wallis H analizinde Post-Hoc testi olarak Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Birimler arası farkın büyüklüğü t testi ve ANOVA’da Eta kare (η^2) ile hesaplanmıştır. Eta karenin (η^2) 0,01 olması düşük, 0,06 olması orta, 0,138 olması ise yüksek etki büyüklüğüne işaret etmektedir (Cohen, 1988). Mann

Whitney U testinde ise $r = Z / \sqrt{N}$ formülü ile hesaplanan etki büyüklüğünün 0,1 olması düşük, 0,3 olması orta, 0,5 olması ise yüksek etki büyüklüğüne işaret etmektedir (Cohen, 1988).

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile akademik erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu normal dağılım koşulu sağlanmadığı için Spearman Sıra Farkları korelasyon katsayısı aracılığıyla yanıtlanmıştır. Hesaplanan korelasyon katsayılarının 0,00-0,30 arasında olması düşük, 0,30-0,70 arasında olması orta, 0,70-1,00 arasında olması yüksek ilişkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2018).

Araştırmada kişisel değişkenlere yönelik yapılan analizlerde, bazı değişkenlerin çok dağınık çıkmasından dolayı düzenlemeler yapılmıştır (EK-1). Bunlar; mezun olunan lise değişkeninde Anadolu Öğretmen Lisesi, Düz Lise, Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Lise, Fen Lisesi, Diğer olarak toplanan veriler Anadolu Lisesi, Diğer Mesleki ve Teknik Lise, Düz Lise şeklinde düzenlenmiştir. Yaş değişkeni araştırmada 20-25, 25-30, 30-35, 35-40, 40 ve üzeri şeklinde sorulmuş, analizlerde 20-25, 25-30, 30-35, 35 ve üzeri olarak değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada alan değişkeni Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik), Sosyal (İİBF, İlahiyat, Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji, Coğrafya, Tarih), Sağlık, BESYO, Dil (Türk Dili, İngiliz dili vb.) ve Diğer olarak sorulmuş ancak veri dağınıklığından dolayı düzenlenerek Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, Sağlık), Sosyal (İİBF, İlahiyat, Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji, Coğrafya, Tarih, Türk dili, İngiliz dili), BESYO, Diğer olarak değerlendirmeye alınmıştır. Mezun olma durumu: Gruplar istatistiksel olarak karşılaştırılabilecek bir dağılıma sahip olmadığı için analizlere dâhil edilmemiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinden veri toplama aracı ile alınan görüşler doğrultusunda ortaya çıkan bulgular yorumlanmış ve alanyazın çerçevesinde değerlendirilip tartışılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile akademik erteleme eğilimlerine yönelik görüşleri ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlamalar bu bölümde bulunmaktadır.

4.1.1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı

Öğrencilerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ile Akademik Erteleme Eğilimlerine Yönelik Görüşleri

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile akademik erteleme eğilimleri ölçeklerinin alt boyutlarına yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Formasyon eğitimi öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlik düzeyleri ve akademik erteleme eğilim düzeylerine yönelik betimsel istatistikler

Ölçek	Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği	Fiziksel Düzen Yönetimi	377	4,04	,611
	Öğretimin Yönetimi	377	4,07	,594
	Zaman Yönetimi	377	4,11	,669
	Davranış Yönetimi	377	2,79	,851
	İlişki Yönetimi	377	4,12	,562
	Toplam	377	3,83	,434
Akademik Erteleme Ölçeği	Toplam	377	2,15	,716

Tablo 4.1’e göre formasyon eğitimi öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin fiziksel düzen yönetimi ($\bar{X}=4,04$), öğretimin yönetimi ($\bar{X}=4,07$), zaman yönetimi ($\bar{X}=4,11$) ve ilişki yönetimi ($\bar{X}=4,12$) alt boyutları ile ölçeğin toplamında ($\bar{X}=3,83$) ile “yeterliyim” düzeyinde; davranış yönetimi alt boyutunda

($\bar{X}=2,79$) ile “orta düzeyde yeterliyim” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetim yeterlikleri alt boyutlarından elde edilen bulgulara göre formasyon eğitimi öğrencilerinin öğretimin yönetimi, fiziksel düzen yönetimi, zaman yönetimi ve ilişki yönetimi alt boyutlarında kendilerini yeterli, davranış yönetimi alt boyutunda ise orta düzeyde yeterli olduklarını düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan bulgular sonucunda formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının sınıf içerisindeki çift yönlü ilişkilerin yönetiminde, zamanın daha verimli kullanılmasında, öğretim yöntemlerinin planlamasında, fiziksel düzenin sağlanmasında ve sınıf yönetimi yeterliklerinin toplamında kendilerini daha yeterli görürken; davranış yönetimi alt boyutundaki yeterliklerinin daha az olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Ölçeğin geneline yönelik bulgular öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerine dair inançlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Toplamda ve alt boyutlarda yeterli düzeyde olsa da bazı öğretmen adaylarının davranış yönetiminde problem yaşadığı anlaşılmaktadır.

Beş alt boyutta incelenen sınıf yönetimi yeterliklerinden fiziksel düzen yönetimi alt boyutunda formasyon eğitimi öğrencilerinin sınıfın oturma düzeninin planlanmasında öğrencilerin görme, işitme ve konuşma gibi fizyolojik özelliklerini dikkate alarak sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek, sınıf içerisinde disiplin sorunlarını en aza indirerek etkileşimi sağlayarak dikkat süresini uzatmaya yönelik yeterliklere sahip olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında formasyon eğitimi öğrencileri yaş aralığına uygun öğrenci sayısı, araç-gereç ve duvar renkleri, gün ışığından en yüksek düzeyde faydalanma, havalandırmayı sağlama, sınıfın ısı dengesini koruma, sınıf içi ve dışı gürültüyü kontrol altına alarak uygun bir öğrenme-öğretme ortamı sağlamaya yönelik yeterliklere, yeterliyim düzeyinde sahip olduklarını düşünmektedirler. Öğretimin yönetimi alt boyutuna yönelik formasyon eğitimi öğrencileri eğitim-öğretim dönemi öncesinde yıllık planlamalarını esnek ve işlevsel bir şekilde hazırlanması, çeşitli yöntem tekniklerle bireysel farklılıklara dikkat edecek şekilde etkinliklerin belirlenmesi ile ilgili kendilerini yeterli düzeyde görmektedirler. Zaman yönetimi alt boyutunda öğretmen adaylarının etkili bir ders planı hazırlama ve bunun sonucunda ders için ayrılan zamanı en verimli şekilde kullanmaya yönelik yeterliklere de sahip olduklarını düşündükleri gibi ilişki yönetimi alt boyutunda da etkili iletişim becerileri ve beden dillerini etkili bir

şekilde kullanacaklarını düşündükleri söylenebilir. Formasyon eğitimi öğrencilerinin iletişim becerileri ne kadar yüksek olursa sınıf içi ilişkiler o kadar kuvvetli olacaktır. Buna karşın davranış yönetimi alt boyutunda formasyon eğitimi öğrencileri diğer alt boyutlara göre en düşük puanı almıştır. Orta düzeyde yeterli olarak tespit edilen davranış yönetimi alt boyutunda formasyon eğitimi öğrencilerinin kendilerini istenilen düzeyde yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Formasyon eğitimi öğrencileri davranış yönetimi sürecinde ilk günden itibaren öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ederek onları daha iyi tanımalı ilgi ve ihtiyaçlarını analiz etmelidir. Amaçlara yönelik oluşturacakları sınıf kurallarıyla; istenmeyen davranışların önleneyeceği, dikkat ve motivasyon sürelerinin uzayacağı düşünülebilir. Formasyon eğitimi öğrencilerinin mesleki açıdan her anlamda kendilerini geliştirmeleri ve güncellemeleriyle sınıf içerisindeki davranış sorunlarının üstesinden gelecekleri düşünülebilir. Öğretmen yetiştirme sürecinin ise uygulamaya ağırlık verecek şekilde güncellemesiyle formasyon eğitimi öğrencilerinin sınıflarda daha fazla zaman geçirmeleri davranış yönetiminde daha yetkin olmalarını sağlayacaktır.

İlgili alanyazın incelendiğinde mevcut çalışmaya paralel olarak sınıf yönetim yeterlikleri yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılan çalışmalarla (bkz. Uslu, 2022; Yeğen, 2019; Ergün ve Recepoğlu 2017; Tan ve Tan 2016; Kinay vd., 2015; Öksüz vd., 2011; Sıvacı ve Gülbahar, 2018; Güven ve Cevher, 2005) birlikte sınıf yönetimi yeterliklerinin çok yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılan çalışmalar (Olçun, 2020; Erdoğan, 2019; Ocakçı, 2017; Aküzüm ve Özdemir Gültekin 2017; Sığırtmaç, 2015) bulunmaktadır. Külekçi Akyavuz (2020) ise öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada sınıf yönetimi yeterliklerinin ‘orta düzeyde’; Karaman (2016) ve İlgar (2007) ise ‘düşük düzeyde’ olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Alanyazında mevcut çalışmaya paralel olarak; davranış yönetimi alt boyutunun daha düşük ortalamaya ulaşıldığı çalışmalar da (Özgan vd., 2011; Külekçi Akyavuz, 2020; Yıldız, 2020; İlgar, 2007; Kinay vd., 2015) bulunmaktadır.

Tablo 4.1’e bakıldığında formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin ($\bar{X}=2,15$) “çoğunlukla yanlış” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik ertelemeye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. İstendik bir durum olan bu bulgulara göre formasyon eğitimi alan öğrencilerin planlama, zaman yönetimi, karar alma ve bu

kararları uygulamada ilk adımı atma hızı gibi süreçleri iyi yönettiği söylenebilir. Araştırma grubundaki öğretmen adaylarının formasyon eğitim öğrencileri olmaları, bu programa ücretli olarak katılmaları, sertifika programının görev ve sorumluluklarının yanı sıra çoğunun aynı zamanda bir işte çalışıyor olup okul dışı faaliyetlerle de uğraşmaları göz önüne alındığında yapmaları gereken işleri son güne bırakmadan yapmaları gerçeği, akademik erteleme eğilimlerinin olmamasına neden olmuş olabilir. Bunun yanında çoğu yetişkin olup, öz yeterlik ve öz düzenleme becerilerinde yetkinliğe ulaşmış, bu bağlamda içsel motivasyonlarının yüksek olması akademik erteleme davranışlarından uzak kalmalarına neden olduğu düşünülebilir.

Bu bulgu alanyazındaki Basan (2020) ve Kutlu vd. (2015) çalışmaları ile benzer sonuçlar göstermektedir. Yapılan farklı araştırmalarda akademik erteleme eğilimlerinin “orta düzeyde” olduğu çalışmalar da mevcuttur (bkz: Gültekin ve Gürer, 2018; Akbaş Coşar ve Gedik, 2021; Çakıcı, 2003; Çetinkanat vd., 2011; Demir, 2017; Kutlu vd., 2015; Yardım ve Engin, 2022; Engin ve Genç, 2020; Karamanoğlu vd., 2022; Vural ve Gündüz, 2019; Dikmen, 2021; Şengül ve Seyfi, 2020; Sarıkaya vd., 2016; Seyfi, 2019; Akbaş Coşar, 2019). Sonuçların farklılığındaki temel nedenin araştırma gruplarının farklılığı olduğu düşünülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ve akademik erteleme eğilimlerine ilişkin görüşlerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, alan) göre anlamlı fark göstermekte midir?” soruna yönelik bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

4.2.1. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı

Öğrencilerinin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Tartışma

4.2.1.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Formasyon eğitimi öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik görüşlerinde cinsiyete göre manidar farklılığı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testine yönelik bulgular Tablo 4.2’de, t testine yönelik bulgular Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.2. Formasyon eğitimi öğrencilerinin cinsiyete göre sınıf yönetimi yeterliğine yönelik Mann Whitney U testi sonuçları

Ölçek	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Fiziksel Düzen Yönetimi	Erkek	87	175,51	15269,00	11441,000	-1,327	,185
	Kadın	290	193,05	55984,00			
Öğretimin Yönetimi	Erkek	87	184,63	16062,50	12234,500	-,428	,668
	Kadın	290	190,31	55190,50			
Zaman Yönetimi	Erkek	87	185,39	16128,50	12300,500	-,358	,720
	Kadın	290	190,08	55124,50			
Davranış Yönetimi	Erkek	87	215,87	18781,00	10277,000	-2,627	,009*
	Kadın	290	180,94	52472,00			
İlişki Yönetimi	Erkek	87	189,94	16524,50	12533,500	-,092	,927
	Kadın	290	188,72	54728,50			

*p<0,05

Tablo 4.2'ye bakıldığında formasyon eğitimi öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından öğretimin yönetimi (U=12234,500, Z=-,428), zaman yönetimi (U=12300,500, Z=-,358), fiziksel düzen yönetimi (U=11441,00, Z=-1,327) ve ilişki yönetiminin (U=12533,500, Z=-,092) cinsiyete göre manidar farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (p>0,05). Sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin diğer alt boyutu olan davranış yönetimi alt boyunda ise öğrencilerin puanları cinsiyete göre manidar fark göstermektedir (U=10277,000, Z=-2,627, p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkeklerin davranış yönetim yeterliklerinin (215,87), kadınların davranış yönetim yeterliklerinden (180,94) daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.3. Sınıf yönetimi yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.

Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Sınıf Yönetimi Yeterliği Toplam	Erkek	87	3,85	,478	375	,630	,529
	Kadın	290	3,82	,420			

Tablo 4.3'e bakıldığında pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin toplam puanları da cinsiyete göre manidar farklılık göstermemektedir ($t_{375}=,630$; $p>0,05$).

Elde edilen bulgular doğrultusunda erkek ve kadın formasyon eğitimi öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeği toplamında ve davranış yönetimi dışındaki alt boyutlarında benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Davranış yönetimi alt boyutunda ise erkek formasyon eğitimi öğrencileri kadın formasyon eğitimi öğrencilerine göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. Başka bir ifade ile erkek formasyon eğitimi öğrencilerinin kadın formasyon eğitimi öğrencilerine göre sınıf yönetimi sürecinde karşılan istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerini uygulayabilmede, sınıf kurallarının benimsenmesinde, kural ihlallerinde uygulanacak yaptırımlarda, istenmeyen davranışların kaynağına inebilmede, uygun kontrol tekniklerini kullanmada, istendik davranışlar için rol model olmada ve disiplin sağlama konusunda kendilerine daha fazla güvendikleri ve sınıfın lider yöneticisi olarak sınıfta daha iyi hakimiyet sağlayacaklarını düşündükleri söylenebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde (bkz: Yeğen 2019; Ocakçı, 2017; Ergün, 2016; Öksüz vd., 2011; Karaman, 2016; Sevce, 2017; Akkaya, 2011 Gülbahar ve Sıvacı, 2018; Tan ve Tan, 2016; Adıyeke, 2019; Yılmaz, 2022) mevcut çalışmaya paralel olacak şekilde sınıf yönetimi yeterlikleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiş çalışmalar mevcuttur. Yapılan çalışmanın aksine Sığırtmaç (2015) ile Aküzüm ve Özdemir Gültekin (2017) sınıf yönetimi yeterlikleri genelinde; Erdoğan (2019) ise sınıf yönetimi yeterlikleri genelinde ve davranış yönetimi alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının daha yeterli olduğunu düşündükleri bulgulara ulaşmışlardır. Uslu (2022) ise erkek öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerinde daha yeterli olduğu sonucuna ulaşırken, bunun nedeninin erkeklerin daha soğukkanlı, disiplinli ve otoriter oluşundan kaynaklandığını ileri sürmüştür.

4.2.1.2 Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Formasyon eğitimi öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik görüşlerinde yaşa göre manidar farklılığı belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testine yönelik bulgular Tablo 4.4'te, ANOVA testine yönelik bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Formasyon eğitimi öğrencilerinin yaşa göre sınıf yönetimi yeterliği görüşlerine yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları.

Ölçek	Grup	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Fiziksel Düzen Yönetimi	20-25	171	182,11	3	3,391	0,335	-
	25-30	78	180,78				
	30-35	59	201,27				
	35 ve üzeri	69	204,88				
Öğretimin Yönetimi	20-25	171	183,08	3	3,255	0,353	-
	25-30	78	185,97				
	30-35	59	185,42				
	35 ve üzeri	69	210,16				
Zaman Yönetimi	20-25	171	183,82	3	1,373	0,711	-
	25-30	78	187,11				
	30-35	59	192,19				
	35 ve üzeri	69	201,25				
Davranış Yönetimi	20-25	171	191,34	3	7,364	0,061	-
	25-30	78	200,66				
	30-35	59	154,93				
	35 ve üzeri	69	199,16				
İlişki Yönetimi	20-25	171	177,93	3	4,240	0,236	-
	25-30	78	197,89				
	30-35	59	188,01				
	35 ve üzeri	69	207,24				

Tablo 4.4'e bakıldığında pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin alt boyutları olan öğretimin yönetimi ($\chi^2=3,255$), zaman yönetimi ($\chi^2=1,373$), fiziksel düzen yönetimi ($\chi^2=3,391$), davranış yönetimi ($\chi^2=7,364$) ve ilişki yönetimi ($\chi^2=4,240$) puanlarının

yaşa göre manidar farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile bu değişkene göre görüşler birbirine benzerdir.

Tablo 4.5. Sınıf yönetimi yeterliklerinin yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA sonuçları.

Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	SS	VK	Kareler Toplamı	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Yönetimi Yeterliği	20-25	171	3,80	0,471	Gruplar arası	1,124	3	,375	2,005	,113	-
	25-30	78	3,86	0,441	Grup içi	69,731	373	,187			
	30-35	59	3,80	0,387	Toplam	70,855	376				
	35 ve üzeri	69	3,94	0,352							

Tablo 4.5'e göre pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin toplam puanları yaşa göre manidar farklılık göstermemektedir ($F_{3-373}=2,005$; $p<0,05$).

Elde edilen bulgular doğrultusunda formasyon eğitimi alan öğrencilerin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik görüşlerinin yaş değişkenine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutların tamamında manidar bir farklılık göstermediği ve formasyon öğrencilerinin sınıf yönetiminde “yeterliyim” düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. Ulaşılan bu bulgu, formasyon eğitimi alan öğrencilerin sınıf yönetimi yeterliklerinde yaş değişkeninin etkili bir değişken olmadığını göstermektedir. Öğretmen adayları yaştan, etkili bir sınıf yönetimi süreci gerçekleştirmelerine engel teşkil etmediğini düşündükleri de söylenebilir. Bu durum aldıkları pedagojik formasyon eğitiminin nitelikli olması ile de ilgili olabilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde Akkaş Ergün (2021), Durmaz (2020), Sarı ve Bayrakçı (2018) Yılmaz (2022) ve Akkaya (2011) da çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşılırken buna karşın Atmaca (2022) ölçeğin genelinde ve alt boyutların bazılarında yaşa göre farklılık olduğunu, 31-40 yaş arasındaki grubun 20-30 yaş arası gruba göre sınıf yönetiminde daha yeterli olduklarını düşündükleri bulgusuna ulaşmıştır. Bu farklılığın tecrübeden kaynaklandığını düşünmektedir. Durmuş vd. (2023) ise çalışmalarında yaş değişkeni açısından, davranış yönetimi, iletişim, öğrenme-öğretme süreci ve sınıfın fiziksel düzeni alt boyutlarında manidar farklılık olduğunu tespit etmiş, davranış yönetiminde yaş gruplarından 46-50 yaş arasındaki grup ile 20-30 yaş arasındaki grup; 36-40 ile 31-35 yaş

grubu ve 41 ile 41-45 aralığındaki yaş grubuyla aralarında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

4.2.1.3 Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

ve Tartışma

Formasyon eğitimi öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik görüşlerinde mezun olunan lise değişkenine göre manidar farklılığı belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testine ilişkin bulgular Tablo 4.6’da, ANOVA testine ilişkin bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.6. Formasyon eğitimi öğrencilerinin mezun olunan liseye göre sınıf yönetimi yeterliği görüşlerine yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları

Ölçek	Grup	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Fiziksel Düzen Yönetimi	Düz Lise	85	189,56	3	3,867	0,276	-
	Mesleki ve Teknik Lise	116	204,17				
	Anadolu Lisesi	121	178,83				
	Diğer	55	178,52				
Öğretimin Yönetimi	Düz Lise	85	182,05	3	2,696	0,440	-
	Mesleki ve Teknik Lise	116	202,13				
	Anadolu Lisesi	121	181,04				
	Diğer	55	189,55				
Zaman Yönetimi	Düz Lise	85	184,29	3	6,743	0,080	-
	Mesleki ve Teknik Lise	116	208,47				
	Anadolu Lisesi	121	184,05				
	Diğer	55	166,10				
Davranış Yönetimi	Düz Lise	85	176,55	3	8,608	0,034*	2-3, 2-1
	Mesleki ve Teknik Lise	116	213,41				
	Anadolu Lisesi	121	176,81				
	Diğer	55	183,58				
İlişki Yönetimi	Düz Lise	85	190,04	3	4,764	0,189	-
	Mesleki ve Teknik Lise	116	205,22				
	Anadolu Lisesi	121	174,71				
	Diğer	55	184,62				

*p<0,05

Tablo 4.6'ya bakıldığında pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin alt boyutları olan öğretimin yönetimi ($\chi^2=2,696$), zaman yönetimi ($\chi^2=6,743$), ilişki yönetimi ($\chi^2=4,764$) ve fiziksel düzen yönetimine ($\chi^2=3,867$) yönelik görüşleri mezun oldukları lise türüne göre manidar fark göstermemektedir ($p>0,05$). Tablo 4.6'ya göre pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin davranış yönetimi alt boyunda lise puanlarına göre görüşlerinde manidar farklılık olduğu görülmüştür ($\chi^2=8,608$, $sd=3$, $p<0,05$). Manidar farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçları, mesleki ve teknik lise mezunu olan öğrencilerin davranış yönetimi alt boyutu puanları; Anadolu lisesi mezunu olan öğrencilerin puanlarından küçük etki büyüklüğünde ($U=5659,500$; $z=-2,579$; $p<0,05$; $r=-0,167$), düz liseden mezun öğrencilerin puanlarından da küçük etki büyüklüğünde ($U=3979,000$; $z=-2,338$; $p<0,05$; $r=-0,164$) anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Mesleki teknik lise mezunu öğretmen adaylarının lise öğrenimleri sırasında derslerine giren teknik öğretmenlerin bu işin mutfağı olan mesleki teknik liselerden mezun olmaları, lise öğrenimi esnasında staj olanağının bulunması bu staj olanağının üniversite öğrenimi esnasında da devam etmesi, staj esnasında usta çırak ilişkisi nedeniyle davranışlara daha fazla dikkat edilmesi, öğrencilerin teknik öğretmenleri rol model olarak görmesi gibi nedenlerle mesleki teknik lise mezunu öğretmen adaylarının davranış yönetiminde daha yeterli oldukları düşünülebilir.

Tablo 4.7. Formasyon eğitimi öğrencilerinin mezun olunan lise değişkenine göre sınıf yönetimi yeterliği görüşlerine yönelik ANOVA sonuçları

Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	SS	VK	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Yönetimi Yeterliği	Düz Lise	85	3,81	0,408	Guruplar arası	2,185	3	,728	3,957	,008*	2-3
	Mesleki ve Teknik Lise	116	3,94	0,450	Gurup içi	68,670	373	,184			
	Anadolu Lisesi	121	3,76	0,448	Toplam	70,855	376				
	Diğer	55	3,79	0,367							

* $p<0,05$

Tablo 4.7'ye göre formasyon eğitimi öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin toplam puanları mezun olunan lise türüne göre küçük etki büyüklüğünde manidar farklılık göstermektedir ($F_{3-373}=3,957$; $p<0,05$; $\eta^2=0,030$). Manidar

farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen Tukey testine göre; mesleki ve teknik lise mezunu olan öğrencilerin sınıf yönetimi yeterlik ölçeği toplam puanları ($\bar{X}=3,94$), Anadolu lisesi mezunu olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=3,76$) manidar düzeyde yüksektir ($p<0,05$). Bu farklılığın mesleki-teknik liselerde ve Anadolu liselerinde öğretim sürecinde yoğun olarak kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Mesleki-teknik liselerde gösterip yaptırma ve örnek olay gibi daha çok uygulamaya dönük, birçok duyu organına hitap eden, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı tanıyan yöntem ve teknikler kullanılırken; Anadolu liselerinde daha çok öğretmen merkezli yöntemler kullanılmaktadır. Mesleki-teknik liselerde öğretmen-öğrenci arasında daha yoğun bir etkileşim yaşanmakta ve öğrenciler öğretmenlerini daha iyi gözlemleyerek kendilerine rol ve model olarak görmektedirler. Bu nedenlerle mesleki-teknik lise mezunu öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde kendilerini daha yeterli olduklarını düşündükleri söylenebilir.

İlgili alanyazında; Olçun (2020), Yılmaz ve Altunbaş (2012), Ekici (2008) ve Hagen (1991) tarafından sınıf yönetimi yeterlikleriyle mezun olunan lise arasındaki ilişki incelenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2.1.4 Alan Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Formasyon eğitimi öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik görüşlerinin alan değişkenine göre manidar farklılığı belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testine yönelik bulgular Tablo 4.8’de, ANOVA testine ilişkin bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.8. Formasyon eğitimi öğrencilerinin alan değişkenine göre sınıf yönetimi yeterliği görüşlerine yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları.

Ölçek	Grup	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Fiziksel Düzen Yönetimi	Fen	35	130,30	3	13,042	0,005*	4-1, 3-1, 2-1
	Sosyal	155	202,61				
	BESYO	67	183,07				
	Diğer	120	191,85				
Öğretimin Yönetimi	Fen	35	155,80	3	5,631	0,131	-
	Sosyal	155	201,34				
	BESYO	67	181,65				
	Diğer	120	186,85				
Zaman Yönetimi	Fen	35	150,51	3	8,084	0,044*	2-1
	Sosyal	155	203,87				
	BESYO	67	179,43				
	Diğer	120	186,36				
Davranış Yönetimi	Fen	35	176,21	3	5,030	0,170	-
	Sosyal	155	193,04				
	BESYO	67	210,16				
	Diğer	120	175,69				
İlişki Yönetimi	Fen	35	149,96	3	8,073	0,045*	2-1
	Sosyal	155	203,95				
	BESYO	67	178,87				
	Diğer	120	186,74				

*p<0,05; 1=Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, Sağlık); 2=Sosyal (İİBF, İlahiyat, Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji, Coğrafya, Tarih, Türk dili, İngiliz dili); 3=BESYO; 4=Diğer

Tablo 4.8'e göre sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin fiziksel düzen yönetimi alt boyutu alan değişkenine göre manidar farklılık göstermektedir ($\chi^2=13,042$, sd=3, p<0,05). Manidar farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fen alanından mezun olan öğrencilerin fiziksel düzen yönetimi alt boyutu puanları; diğer alanlar kategorisinden mezun olan öğrencilerin puanlarından küçük etki büyüklüğünde (U=1377,500; z=-3,116; p<0,05; r=-0,25), BESYO mezunu olan öğrencilerin puanlarından küçük etki büyüklüğünde (U=860,500; z=-2,217; p<0,05; r=-0,21), sosyal alan mezunu olan öğrencilerin puanlarından küçük etki büyüklüğünde (U=1692,500; z=-3,496; p<0,05; r=-0,25) düşüktür. Diğer ifade ile fiziksel düzen alt boyutuna göre fen alanından mezun öğrenciler; diğer, BESYO ve sosyal alanlardan mezun öğretmen adaylarına göre sınıf yönetimi yeterliklerinde daha

düşük puana sahiptirler. Fen alandan mezun öğretmen adaylarının; sayısal derslerin uygulama aşamasında diğer alanlara göre daha yoğun zihinsel beceri gerektirmesi ve ders esnasında öğrenci dikkatinin tümünün anlatılan konuya ve öğretmene çekilmesinin istenmesi nedeniyle sınıfın fiziksel düzeni alt boyutunda diğer alanlara göre daha düşük puan aldıkları düşünülebilir.

Tablo 4.8'e göre sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin zaman yönetimi alt boyutu alana göre manidar farklılık göstermektedir ($\chi^2=8,084$, $sd=3$, $p<0,05$). Manidar farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fen alanından mezun öğrencilerin zaman yönetimi alt boyutundaki puanları, sosyal alanlar kategorisinden mezun olan öğrencilerin puanlarından küçük etki büyüklüğünde ($U=1941,000$; $z=-2,666$; $p<0,05$; $r=-0,19$) düşüktür. Fen alandan mezun öğretmen adaylarının daha yoğun bir programa sahip olmaları ve ülke genelinde yapılan merkezi sınavlardan alınan ortalamalara göre de öğrencilerin sayısal derslerde zorlandıkları düşünüldüğünde fen öğretmen adaylarının daha fazla zamana ihtiyaç duymalarından dolayı zaman yönetiminde problem yaşadıkları düşünülebilir.

Tablo 4.8'e göre sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin ilişki yönetimi alt boyutu alan değişkenine göre manidar farklılık göstermektedir ($\chi^2=8,073$, $sd=3$, $p<0,05$). Hangi gruplar arasında manidar farklılığın bulunduğunu tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçlarına göre fen alanından mezun olan öğrencilerin ilişki yönetimi alt boyutu puanları, sosyal alanlar kategorisinden mezun olan öğrencilerin puanlarından küçük etki büyüklüğünde ($U=1954,500$; $z=-2,585$; $p<0,05$; $r=-0,18$) düşüktür. Sosyal alanlarda dilsel becerilerin aktif kullanılmasıyla daha güçlü iletişim sağlanmaktadır. Bu nedenle sosyal alan mezunu öğrencilerin ilişki yönetimi alt boyutunda fen alandan mezun öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları düşünülebilir.

Tablo 4.8'e bakıldığında formasyon eğitimi öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin; öğretimin yönetimi ($\chi^2=5,631$) ve davranış yönetimi ($\chi^2=5,030$) alt boyutları alana göre manidar farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin öğrenim gördükleri alanların, sınıf yönetimi yeterlikleri alt boyutlarından öğretimin yönetimi ve davranış yönetiminde manidar farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun, formasyon eğitimi esnasında verilen öğretim yöntem-teknikleri dersinin ve staj uygulamalarının alan

fark etmeksizin tüm öğrencilere nitelikli bir şekilde verilmesinin bir sonucu olduğu düşünülebilir.

Tablo 4.9. Formasyon eğitimi öğrencilerinin alana göre sınıf yönetimi yeterliği görüşlerine yönelik ANOVA sonuçları

Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	SS	VK	Kareler Toplamı	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Sınıf Yönetimi Yeterliği	Fen	35	3,63	0,40	Gruplar arası	2,018	3	,673	3,644	,013*	
	Sosyal	155	3,89	0,46	Grup içi	68,838	373	,185			1-2
	BESYO	67	3,83	0,49	Toplam	70,855	376				
	Diğer	120	3,82	0,35							

*p<.05; 1=Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, Sağlık); 2=Sosyal (İİBF, İlahiyat, Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji, Coğrafya, Tarih, Türk dili, İngiliz dili); 3=BESYO; 4=Diğer

Tablo 4.9'a göre formasyon eğitimi öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin toplam puanları alan değişkenine göre küçük etki büyüklüğünde manidar farklılık göstermektedir ($F_{3-373}=3,644$; $p<0,05$; $\eta^2=0,028$). Manidar farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre; sosyal alan öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlik ölçeği toplam puanları ($\bar{X}=3,89$), fen alanındaki öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=3,63$) anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0,05$). Formasyon eğitimi öğrencilerinin farklı alanlarda eğitim almış olmaları sınıf yönetimi yeterliklerini etkilediği düşünülebilir. Sosyal alanlarda teorik eğitim ile birlikte büyük gruplarda, sözel becerilere ağırlık verilirken; fen alanlarında teorik eğitim ile birlikte daha çok laboratuvar ortamında bireysel araştırmalara ağırlık verilmektedir. Sosyal alan mezunlarının büyük gruplarda, etkileşim içerisinde dili aktif bir şekilde kullanarak eğitim almalarının sınıf yönetimi becerilerinde hazır bulunuşluk düzeylerini arttırmaktadır. İletişim becerileri gelişmiş bir öğretmen adayı sınıf yönetiminde başarıya ulaşacaktır.

İlgili alanyazın incelendiğinde İlgar (2007) sınıf yönetimi yeterliklerini branş değişkenine göre araştırdığı çalışmada branşlar arasında anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya göre sınıf öğretmenliği mezunlarının puanı, din bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden yüksektir. Bu bulguyu sınıf öğretmenliği mezunlarının öğrencileriyle daha fazla zaman geçirmesiyle

açıklamıştır. Din bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin puanı, yabancı dil öğretmenlerinden düşüktür. Bu bulguyu yabancı dil derslerinin öğretim yöntem tekniklerinden kaynaklandığını açıklamıştır. Din bilgisi öğretmenlerinin puanı beden eğitimi öğretmenlerinin puanından düşüktür. Bu bulguyu beden eğitimi derslerinin daha interaktif şekilde işlenmesiyle açıklamıştır. Din bilgisi, trafik, fen ve müzik-resim öğretmenlerinin puanları; diğer branş öğretmenlerinden daha düşük bulunmuştur. Yıldız (2020) ise çalışmasında sınıf yönetimi yeterliği alt boyutlarıyla branş değişkeni arasındaki ilişkiyi incelediğinde; branş ile ilişki yönetimi, öğretimin yönetimi, davranış yönetimi alt boyutlarının arasında anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Fiziksel düzen yönetimi ve zaman yönetimi alt boyutlarında ise anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Gülbahar ve Sıvacı (2018) da sınıf yönetimi yeterliklerini ana bilim dalı değişkenine göre inceledikleri araştırmada aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Sıra ortalamalarına göre de sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin en yüksek puan aldığı bulgusuna ulaşırken; matematik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinden en düşük puanı aldığı bulgusuna ulaşmıştır. Özgan vd. (2011), Özer (2013), Doğan (2019) ise, mezun olunan fakülteye göre sınıf yönetim yeterliklerini inceledikleri araştırmalarında manidar bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

4.2.2. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğrencilerinin Akademik Erteleme Eğilimlerine İlişkin Bulgular ve Tartışma

4.2.2.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerine yönelik görüşlerinde cinsiyete göre manidar farklılığı belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testine ilişkin bulgular Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Formasyon eğitimi öğrencilerinin cinsiyete göre akademik erteleme eğilimi görüşlerine yönelik Mann Whitney U testi sonuçları.

Ölçek	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Akademik Erteleme Eğilimi	Erkek	87	218,73	19029,50	10028,500	-2,903	,004*
Toplam	Kadın	290	180,08	52223,50			

*p<0,05

Tablo 4.10'a göre pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin akademik erteleme eğilim ölçeğinin toplam puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir (U=10028,500, Z=-2,903, p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkeklerin akademik erteleme eğilimlerinin (218,73), kadınların akademik erteleme eğilimlerinden (180,08) yüksek olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulardan hareketle akademik erteleme eğilimi ölçeğinin cinsiyete göre bir değerlendirme yapıldığında erkek formasyon öğrencilerinin daha fazla akademik ertelemeye başvurduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarından yola çıkarak erkek formasyon öğrencilerinin sıra ortalaması (s.o. 218,73) kadın formasyon öğrencilerinin sıra ortalamalarından (s.o. 180,08) daha yüksektir. Bu sonuca göre erkek formasyon öğrencilerinin kadın öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme eğiliminde oldukları, erkek formasyon öğrencilerinin sorumluluklarını yerine getirme sürecinde ilk adımı atma kararını verebilmeleri ve zamanlarını daha iyi yönetebilmeleri konusunda kadın formasyon öğrencilerine göre daha geride oldukları söylenebilir. Kadın formasyon öğrencilerinin akademik erteleme eğiliminde erkek formasyon öğrencilerine göre geride olmalarının sorumluluk bilincine ve çalışma disiplinine sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Sharma ve Kaur (2011) yaptıkları araştırmada kadınların akademik anlamda kaygı düzeylerinin erkeklere göre daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Normal düzeyde kaygının bireyleri çalışmaya yönlendirdiği bilindiğinden (Corey, 2008), kadınların kaygı durumunun erkeklere göre daha fazla olmasının akademik erteleme davranışlarından kaçınmalarına, görev ve sorumlulukları daha kısa zamanda gerçekleştirmelerine neden olduğu söylenebilir. Erkek formasyon

öğrencilerinin kadın formasyon öğrencilerine göre daha yoğun akademik erteleme eğiliminde olması ise alanyazınla da uyumludur.

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde akademik erteleme eğiliminin cinsiyete göre farklılaştığı söylenebilir. Cinsiyete göre erkek öğretmen adaylarının daha fazla akademik erteleme eğiliminde olduğuna dair araştırmalar (Çetinkanat vd., 2011; Çakıcı, 2003; Gültekin ve Gürer 2018; Terzi ve Uyangör, 2018; Aydoğan ve Özbay 2012; Sevilmiş 2021; Balkıs ve Duru, 2009; Bulut, 2014; Zakeri vd., 2013; Kağan vd., 2010; Lowinger vd., 2014) mevcuttur. Çetinkanat vd. (2011) yaptıkları çalışmada mevcut çalışma ile benzer şekilde öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi görüşlerinde erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmenlerden daha fazla akademik erteleme eğiliminde oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Bu durumun ise kadın öğretmen adaylarının görev ve sorumluluklarını zamanında yaptıklarından kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir. Terzi ve Uyangör (2018) ve Akbaş Coşar ve Gedik (2021) de çalışmalarında akademik erteleme davranışlarını erkek formasyon öğrencilerinin kadın öğrencilerden daha fazla sergilediklerini tespit etmişlerdir. Alanyazında ulaşılan sonuçlara göre cinsiyet değişkenine göre akademik ertelemenin sergilenmesinde her ne kadar erkek öğretmen adayları ağırlıklı olsa da bu konuda ortak bir görüş olmadığı ve cinsiyetin bu konu için ayırt edici bir değişken olmadığını savunmuşlardır. Araştırmacılar nicel araştırma bulgularına ek olarak nitel araştırmalar da yapılması gerektiği görüşündedirler. Düzgün (2022); Kürker (2021); Özer ve Akay (2020); Rabin vd., (2011); Johnson ve Bloom (1995); Solomon ve Rothblum (1984); Watson (2001) ise akademik ertelemeye ilişkin araştırmalarında cinsiyete göre farklılaşma olmadığını erkek ve kadın öğretmen adaylarında eğilimin benzer olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarında görülen akademik ertelemenin cinsiyetten ayrı olarak bireyin içsel süreçleri ile ilgili olduğu görüşündedirler. Şeker ve Saygı (2013) ise mevcut çalışmanın aksine akademik ertelemenin kadın öğretmen adaylarında daha fazla olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

4.2.2.2 Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin yaşa göre manidar farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testine ilişkin bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Formasyon eğitimi öğrencilerinin yaşa göre akademik erteleme eğilimi görüşlerine yönelik ANOVA sonuçları.

Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	SS	VK	Kareler Toplamı	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Akademik Erteleme Eğilimi Toplam	20-25	171	2,33	0,73	Gruplar arası	11,471	3	3,824	7,859	,000	1-2
	25-30	78	2,04	0,66	Grup içi	181,462	373	,486			1-4
	30-35	59	2,10	0,64	Toplam	192,932	376				
	35 ve üzeri	69	1,89	0,70							

Tablo 4.11'e göre pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi ölçeğinin toplam puanları yaşa göre küçük etki büyüklüğünde manidar farklılık göstermektedir ($F_{3-373} = 7,859$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,059$). Manidar farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; 20-25 yaş arasındaki öğrencilerin akademik erteleme eğilimleri ($\bar{X} = 2,33$), 25-30 yaş arasındaki öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinden ($\bar{X} = 2,04$), 35 ve üzeri öğrencilerin akademik erteleme eğilimlerinden ($\bar{X} = 1,89$) anlamlı düzeyde yüksektir ($p < 0,05$).

Bu tespit yaş değişkeninin formasyon eğitimi alan öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını etkileyen bir değişken olduğunu göstermektedir. Nitekim öğretmen adaylarının yaşları ilerledikçe karar alma ve uygulama hızlarının artmasının bu farklılığa yol açtığı düşünülebilir. 20-25 yaş aralığının üniversite yıllarına denk gelmesi ve bu yıllarda yoğun olarak akademik iş ve görevlere maruz kalınmasının daha fazla akademik ertelemeye neden olduğu düşünülebilir. Ayrıca üniversite eğitimi esnasında maddi kaygılardan dolayı kazanç etmek zorunda olan öğrencilerin de akademik görevleri ikinci plana almaları akademik ertelemeye neden olabilir.

İlgili literatürde yaş ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma oldukça sınırlıdır. Düzgün (2022); Dikmen (2021) bu araştırmaya benzer sonuçlara ulaşırlarken Atamtürk vd. (2020); Sarıoğlu (2011); Çakıcı (2003) ise yaş ile akademik erteleme arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

4.2.2.3 Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin mezun olunan lise türüne göre manidar farklılığı belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testine ilişkin bulgular Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Formasyon eğitimi öğrencilerinin mezun olunan liseye göre akademik erteleme eğilimi görüşlerine yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları.

Ölçek	Grup	N	Sıra Ort.	s d	χ^2	p	Anlamlı Fark
Akademik Erteleme Eğilimi Toplam	Düz Lise	85	179,16	3	6,440	0,092	-
	Mesleki ve Teknik Lise	116	173,42				
	Anadolu Lisesi	121	204,97				
	Diğer	55	201,93				

Tablo 4.12’ye bakıldığında formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik erteleme ölçeği toplam puanı ($\chi^2=6,440$) mezun olunan liseye göre manidar farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Bu durum mezun olunan lisenin formasyon eğitimi alan öğrencilerin akademik erteleme düzeylerini etkilemediği şeklinde ifade edilebilir. İstatistiki olarak anlamlı fark çıkmasa da bulgularda sıra ortalamaları puanları dikkate alınarak incelendiğinde ise mezun olunan lise türüne göre Anadolu lisesi mezunu formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi sıra ortalamaları puanı (s.o. 204,97) ; düz lise (s.o. 179,16) , mesleki ve teknik lise (s.o. 173,42) ve diğer liselerden (s.o. 173,42) mezun olan öğretmenlerinin puanlarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Bu durumun Anadolu liselerinin daha yoğun bir eğitim-öğretim programına tabi tutulmalarından, öğrencilerin daha yüksek başarı kaygısı yaşamalarından ve başarısızlık sonucunda karşılaşmak istemedikleri içsel durumdan, ebeveynlerinin potansiyellerinin üzerinde beklentiye girmelerinden ve bunun neticesinde yaşanan yoğun gelecek kaygısından dolayı Anadolu lisesi mezunu öğrencilerin diğer lise türlerine kıyasla daha fazla akademik erteleme eğiliminde oldukları düşünülebilir.

Yapılan alanyazın incelemesinde akademik erteleme eğilimini, mezun olunan liseye göre inceleyen çalışmalar oldukça azdır. Şeker ve Saygı (2013);

Çelikkaleli ve Evin Akbay (2013) araştırmalarında mevcut araştırmayla örtüşen sonuçlara ulaşmışlardır. Her iki çalışmada da mezun olunan lise ve akademik erteleme eğilimi arasında manidar bir farklılık tespit edilmemiştir. Demir (2017) akademik erteleme eğiliminin Anadolu lisesinden mezun öğretmen adaylarında en yüksek, Kutlu vd. (2015) Anadolu lisesi ve Anadolu öğretmen lisesi mezunlarında en yüksek; Sarıoğlu (2011) Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının en yüksek; Dilmaç ve Yiğit (2011) ise genel lise öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin en yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

4.2.2.4 Alan Değişkenine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin alana göre manidar farklılığı belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis H testine yönelik bulgular Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Formasyon eğitimi öğrencilerinin alana göre akademik erteleme eğilimi görüşlerine yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları.

Ölçek	Grup	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
	Fen	35	219,99				
Akademik	Sosyal	155	178,01	3	11,355	0,010*	1-2,1-4
Ertelenme Eğilimi	BESYO	67	220,05				3-2,3-4
Toplam	Diğer	120	176,82				

*p<.05; 1=Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, Sağlık); 2=Sosyal (İİBF, İlahiyat, Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji, Coğrafya, Tarih, Türk dili, İngiliz dili); 3=BESYO; 4=Diğer

Tablo 4.13'e göre öğrencilerin akademik erteleme eğilimi alan değişkenine göre manidar farklılık göstermektedir ($\chi^2=11,355$, $sd=3$, $p<0,05$). Manidar farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre; fen alanından mezun olan öğrencilerin akademik erteleme eğilim puanları; diğer alanlar kategorisinden mezun olan öğrencilerin puanlarından küçük etki büyüklüğünde ($U=1639,000$; $z=-1,974$; $p<0,05$; $r=-0,15$), sosyal alan mezunu olan öğrencilerin puanlarından küçük etki büyüklüğünde ($U=2110,500$; $z=-2,050$; $p<0,05$; $r=-0,14$) yüksektir. BESYO alanından mezun olan öğrencilerin akademik erteleme eğilim puanları; diğer alanlar kategorisinden mezun olan öğrencilerin puanlarından küçük etki büyüklüğünde ($U=3117,000$; $z=-2,546$; $p<0,05$; $r=-0,18$), sosyal alan mezunu olan

öğrencilerin puanlarından küçük etki büyüklüğünde ($U=3993,500$; $z=-2,731$; $p<0,05$; $r=-0,18$) yüksektir. BESYO bölümlerinden mezun öğrencilerin öğrenimleri esnasında daha çok fiziksel aktiviteye yönelik dersler almaları ve bu derslerin öğrenciler için daha ilgi çekici olmasının akademik ertelemeye neden olduğu düşünülebilir. Fen bölümlerinde ise bireyi bilişsel açıdan zorlayan sayısal ağırlıklı derslerin öğrencilerde yüksek kaygı yaratması sonucunda motivasyon düzeyindeki azalma akademik erteleme eğilimine yol açabilir.

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde; Çetinkanat vd. (2011), Vural ve Gündüz (2019) ve Kınık ve Odacı (2020) akademik erteleme eğiliminin öğretmen adaylarının bölümlerine göre manidar bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Balkıs (2007) ise mevcut araştırmaya paralel olarak sayısal (Fen Bilgisi, Matematik, Biyoloji, Kimya Öğretmenliği) puan ile öğrenci alımı yapan bölümlerdeki öğretmen adaylarının daha yoğun akademik erteleme sorunu yaşadıkları tespit etmiştir. Gürer ve Gültekin (2018) araştırmasında akademik erteleme eğiliminin alanlara göre anlamlı farklılık yarattığı bu farklılığın sosyal bilimler ve beceri alanları arasında olduğu, Dikmen (2021) fen bilimleri ile sağlık bilimleri arasında olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile akademik erteleme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişkin var mıdır?” sorusu Spearman Sıra Farkları korelasyon katsayısı aracılığıyla yanıtlanmış ve analize yönelik bulgular Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Formasyon eğitimi öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ve akademik erteleme eğilimi görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik Spearman testi sonuçları.

Sınıf Yönetimi Yeterliği							
		Fiziksel Düzen Yönetimi	Öğretimin Yönetimi	Zaman Yönetimi	Davranış Yönetimi	İlişki Yönetimi	Toplam
Akademik	R	-0,364**	-,357**	-,346**	,187**	-,311**	-,330**
Erteleme	P	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Eğilimi							
Toplam	N	377	377	377	377	377	377

** $p<0,01$

Tablo 4.14'e göre formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik erteleme ölçeği toplam puanı ile sınıf yönetimi yeterlik ölçeği alt boyutlarından fiziksel düzen yönetimi ($r=-0,364$, $p<0,01$), öğretimin yönetimi ($r=-0,357$, $p<0,01$), zaman yönetimi ($r=-0,346$, $p<0,01$), ilişki yönetimi ($r=-0,311$, $p<0,01$) alt boyutları ve ölçeğin toplam puanı ($r=-0,330$, $p<0,01$) arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik erteleme eğilim puanları yükselirken, ilişki yönetimi, zaman yönetimi, öğretimin yönetimi, fiziksel düzen yönetimi alt boyutları ve ölçeğin toplam puanı orta düzeyde düşmektedir. Akademik erteleme ölçeği toplam puanı ile sınıf yönetimi yeterlik ölçeği alt boyutlarından davranış yönetimi ($r=-0,187$, $p<0,01$) alt boyutu arasında ise düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik erteleme eğilim puanları yükselirken davranış yönetimi puanları da düşük düzeyde yükselmektedir. Elde edilen ilişkiler ayrıntılı olarak incelendiğinde bu bulgulara ulaşılmıştır.

Akademik erteleme ölçeği toplam puanı ile sınıf yönetimi yeterlik ölçeği alt boyutlarından fiziksel düzen yönetimi ($r=-0,364$, $p<0,01$) arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi arttıkça, fiziksel düzen yönetimi yeterliklerinin orta düzeyde azaldığı söylenebilir. Akademik erteleme eğilimi bireyin psikolojik durumunu etkilemektedir. Öğretmen adayı yaşadığı kaygı ve stres durumu sonucunda nitelikli bir eğitim hizmeti vermekte zorlanacaktır. Ders saatinin dolmasını düşünmekle geçecek süre içerisinde sınıfın oturma düzeni, aydınlatılması, havalandırılması gibi alt bileşenlerden oluşan fiziksel düzen yönetimi değişkeni öğretmen adayı için gözden kaçan durumlar haline gelebilecektir.

Akademik erteleme ölçeği toplam puanı ile sınıf yönetimi yeterlik ölçeği alt boyutlarından öğretimin yönetimi ($r=-0,357$, $p<0,01$) arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri arttıkça öğretim yönetimi yeterliklerinin orta düzeyde azaldığı söylenebilir. Ders öncesinde öğretmen adayının o gün işlenecek konu, gerçekleştirilecek etkinliklerle ilgili bir dizi hazırlık yapması gerekmektedir. Akademik ertelemelerin alışkanlık haline gelmesiyle birçok görev ve sorumluluk yükü ile baş etmeye çalışan öğretmen adayı herhangi bir plan hazırlığı yapmadan derse girecektir. Bu

durum dersi gelişigüzel işlemesine neden olacak ve etkili bir sınıf yönetimi sürecini sekteye uğratacaktır.

Akademik erteleme ölçeği toplam puanı ile sınıf yönetimi yeterlik ölçeği alt boyutlarından zaman yönetimi ($r=-0,346$, $p<0,01$) arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bulgular doğrultusunda formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri arttıkça zaman yönetimi yeterliklerinin orta düzeyde azaldığı söylenebilir. Eğitim öğretim esnasında kısıtlı zamanın en verimli şekilde geçirilmesi iyi bir plan ve zaman yönetiminin sonucudur. Zaman yönetimindeki yetersizlik akademik ertelemenin hem nedeni hem de sonucudur. Öğretmen adayları akademik ertelemeler sonucunda zamanın stratejik kullanılmasında problem yaşayacak, zamanı önem sırasına göre verimli bir şekilde kullanamayacaktır. Erteleme eğilimli öğretmenlerin plan hazırlamada ve zaman yönetiminde problem yaşama olasılıkları yüksektir. Buna karşın ders öncesinde hazırlanan planlar zaman kaybını engelleyerek, sınıfta öğretime ayrılan zamanı arttıracaktır. Sınıf yönetiminin başarıya ulaştığı sınıflarda zaman daha iyi kullanıldığı için istenmeyen davranışlar azalacaktır (Erden, 2008, s. 128).

Akademik erteleme ölçeği toplam puanı ile sınıf yönetimi yeterlik ölçeği alt boyutlarından ilişki yönetimi ($r=-0,311$, $p<0,01$) arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi arttıkça ilişki yönetimi yeterliklerinin orta düzeyde azaldığı söylenebilir. Sınıf içi ilişkiler iletişim ile güçlenir. Öğrenci öğretmen arasındaki bağı kuran en önemli bileşen iletişimdir. Öğretmen adayının içinde bulunduğu psikolojik durum iletişim süreçlerini etkileyecektir. Akademik erteleme eğiliminin öğretmen adayında ortaya çıkardığı olumsuzluklar, iletişimine ve beden diline de yansımayaacaktır. Etkili bir iletişim kurulamadığında ise öğretmen adayı öğrencilerinin bireysel farklılıklarını keşfedemeyecek; öğrencilerinin kalplerine dokunamayacaktır. Bu durum öğrenci- öğrenci arasındaki iletişim sürecini de olumsuz etkileyecektir. Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlarda artış gözleneceği söylenebilir.

Akademik erteleme ölçeği toplam puanı ile sınıf yönetimi yeterlik ölçeği alt boyutlarından davranış yönetimi ($r=-0,187$, $p<0,01$) alt boyutu arasında ise düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik erteleme eğilim puanları yükselirken davranış yönetimi

puanları da yükselmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda akademik erteleme arttıkça davranış yönetimine harcanan emek ve sürenin de arttığı söylenebilir. Akademik erteleme eğilimindeki öğretmen adayı eğitim öğretim esnasında sınıfta disiplini sağlayabilmek için öğrencilerin istenmeyen davranışlarına daha çok odaklanacaktır. Bir başka deyişle öğretmen adayı kendinden kaynaklı sorunları bastırabilmek için öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelecektir. Böylece akademik ertelemenin yarattığı baskı ve gerginliğe karşı öğretmen adayı bir savunma mekanizması oluşturacaktır. Dolayısıyla akademik erteleme eğilimi arttıkça sınıf yönetim yeterliklerinin alt boyutu olan davranış yönetimi de pozitif yönde artacaktır.

Akademik erteleme ölçeği toplam puanı ile sınıf yönetimi yeterlik ölçeği toplam puanı ($r=-,330$, $p<0,01$) arasında orta düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri arttıkça sınıf yönetimi yeterliklerinin orta düzeyde azaldığı söylenebilir. Yoğun emek isteyen bir süreç sonunda edinilen öğretmenlik mesleğini verimli bir şekilde icra edebilmenin yolu nitelikli bir sınıf yönetiminden geçer. Tüm değişkenlerin eşgüdümlü bir şekilde çalışmasıyla sınıf yönetiminde başarıya ulaşılır. Öğretmen de bu değişkenlerin başında gelir. Öğretmenin alışkanlıkları, psikolojisi, geçmişi, bilgi ve tecrübeleri tümüyle bu süreci etkiler. Akademik erteleme eğilimine sahip bir öğretmenin sınıfa herhangi bir hazırlık yapmadan kaygılı bir şekilde gireceği, sorumluluklarını erteleyeceği, öğrencilerin de bu durumdan etkilenerek istenmeyen davranışlarda bulunacağı düşünüldüğünde sınıf yönetimi yeterliklerinin bu durumdan olumsuz etkileneceği düşünülebilir.

Alanyazın incelendiğinde formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi ile sınıf yönetimi yeterliklerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu değişkenlerin farklı değişkenlerle karşılaştırıldığı çalışmalara rastlanmıştır. Gülbahar ve Sıvacı (2018) ile Tan ve Tan (2016) öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada sınıf yönetimi yeterlikleri ile iletişim becerileri arasında pozitif, Akkaya (2011) mizah tarzları ve sınıf yönetimi becerileri ilişkisini incelediğinde negatif, Güner (2010) sınıf yönetimi yeterliği ile eleştirel düşünme arasında pozitif ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Sınıf yönetimi yeterliklerinin, eleştirel düşünmenin alt boyutlarından; sistematiklik, meraklılık, kendine güven ve analitiklik ile pozitif; açık fikirlilik, doğruyu arama ile negatif

ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Erdoğan (2019) Türkçe öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada; kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sınıf yönetimi yeterliğinin fiziksel düzen alt boyutu ile sıfatlara dayalı kişilik özelliklerinin duygusal dengesizlik alt boyutuna yönelik puanların negatif ilişkili olduğu tespit edilirken; yumuşak başlılık dışa dönüklük, sorumluluk, deneyime açıklık alt boyutlarıyla pozitif ilişkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Akkaş Ergün (2021) sınıf yönetimi ve empati yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelediğinde; aralarında pozitif ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterliklerine yönelik görüşleri sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin toplamında ve alt boyutları olan; ilişki yönetimi, zaman yönetimi, öğretimin yönetimi, fiziksel düzen yönetimi boyutlarında ‘yeterliyim’ düzeyinde; davranış yönetimi alt boyutunda ise ‘orta düzeyde yeterli’ olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Formasyon eğitimi öğrencilerinin, akademik erteleme eğilimine yönelik görüşleri ‘çoğunlukla yanlış’ düzeyinde olup, akademik ertelemeye sahip olmadıkları söylenebilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Formasyon eğitimi öğrencilerinin kişisel değişkenler doğrultusunda; sınıf yönetimi yeterlikleri ve akademik erteleme eğilimlerine dair görüşleri aşağıdaki gibidir:

Cinsiyet değişkeni ile sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin fiziksel düzen, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, ilişki yönetimi alt boyutları ile ölçeğin toplamında anlamlı bir fark oluşmamıştır, kadın ve erkek sertifika programı öğrencilerinin görüşleri birbirine benzerdir. Davranış yönetimi alt boyutunda ise erkekler lehine anlamlı fark oluşmuştur. Bu durum erkek ve kadın öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin fiziksel düzen, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, ilişki yönetimi alt boyutları ile ölçeğin toplamında benzer görüşe sahip olduklarını gösterirken; davranış yönetimi alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının daha yeterli olduklarını, istenmeyen davranışlarla baş etme konusunda kadın öğrencilere göre daha etkili olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Yaş değişkeni ile sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin tüm alt boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı farklılık oluşmamıştır. Formasyon eğitimi öğrencilerinin yaşı sınıf yönetimi yeterlik düzeylerinde etkili bir değişken olmayıp, görüşleri birbirine benzerdir.

Mezun olunan lise değişkeni ile sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin ilişki yönetimi, zaman yönetimi, öğretimin yönetimi, fiziksel düzen yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bununla birlikte davranış yönetimi alt

boyutunda ve sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin toplamında mesleki ve teknik lise mezunlarının puanları; Anadolu lisesi mezunlarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu durum mesleki ve teknik lise mezunu öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerinde daha yüksek seviyede bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Bu durumda mesleki ve teknik liselerde verilen eğitimin sınıf yönetimi yeterlikleri konusunda öğretmen adaylarına sağladığı olumlu katkının önemi anlaşılmaktadır.

Alan değişkeni ile sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin davranış yönetimi ve öğretimin yönetimi alt boyutlarında manidar farklılık oluşmamıştır. Öğretmen adaylarının lisans eğitimi aldıkları alanlar öğretim yönetimi ve davranış yönetimi düzeylerinde etkili bir değişken olmayıp, öğretmen adaylarının görüşleri birbirine benzerdir. Buna karşın alan değişkeni ile sınıf yönetimi yeterliklerini ölçeğinin fiziksel düzen yönetimi alt boyutunda anlamlı farklılık oluşmuştur. Fen alanından mezun öğretmen adaylarının puanı; BESYO, sosyal ve diğer alanlardan mezun öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Alan değişkeni ile sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin zaman yönetimi ile ilişki yönetimi alt boyutlarında manidar farklılık oluşmuştur. Fen alanından mezun öğretmen adaylarının puanları, sosyal alanlardan mezun öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Sınıf yönetimi yeterlik ölçeği toplam puanı ile alan değişkeni arasında da manidar farklılık oluşmuştur. Sosyal alandaki öğretmen adaylarının sınıf yönetim yeterlik puanları, fen alandaki öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Cinsiyet değişkeni ile akademik erteleme eğilimi ölçeği toplamında anlamlı farklılık oluşmuştur. Erkek formasyon eğitimi öğrencilerinin kadın formasyon eğitimi öğrencilerine göre akademik ertelemeye daha sık başvurdukları belirlenmiştir.

Akademik erteleme eğilimi ölçeği toplam puanının yaş değişkeniyle arasında anlamlı farklılık oluşmuştur. 20-25 yaş grubu arasındaki formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri; 25-30 ve 35 üzeri yaş grubu arasındaki öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Yaş ile birlikte tecrübe arttıkça akademik erteleme eğilimleri azalmaktadır.

Mezun olunan lise değişkeni ile akademik erteleme ölçeği toplamında manidar farklılık oluşmamıştır. Formasyon öğrencilerinin mezun oldukları liseler

akademik erteleme eğilimi düzeylerinde etkili bir değişken olmayıp, öğretmen adaylarının görüşleri birbirine benzerdir.

Alan değişkeni ile akademik erteleme eğilimi ölçeği toplamında anlamlı farklılık oluşmuştur. Fen alanından mezun formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik erteleme eğilimi puanları, diğer alanlar ve sosyal alan kategorisindeki formasyon eğitimi öğrencilerinden yüksektir. BESYO alanından mezun formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik erteleme puanları, diğer alanlar ve sosyal alan kategorisindeki formasyon eğitimi öğrencilerinden yüksektir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Akademik erteleme eğilimi toplam puanı ile sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin ilişki yönetimi, zaman yönetimi, öğretimin yönetimi, fiziksel düzen yönetimi alt boyutları ile ölçeğin toplam puanı arasında negatif yönlü orta düzeyde, davranış yönetimi alt boyutu ile pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Formasyon eğitimi öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterliğine yönelik görüşleri ölçeğin toplamında ve ilişki yönetimi, zaman yönetimi, öğretimin yönetimi, fiziksel düzen yönetimi alt boyutlarında ‘yeterliyim’ düzeyinde; davranış yönetimi alt boyutunda ise ‘orta düzeyde’ oldukları bulgusuna ulaşılması, formasyon öğrencilerinin sınıf yönetiminde düşük düzey de olsa sınıf yönetiminde sorun yaşadıklarını göstermektedir. Bu sorunun neden kaynaklandığı araştırılarak formasyon eğitimi öğrencilerine sınıf yönetimi ile ilgili seminerler verilebilir. Sınıf içi davranış düzenlemelerinin mesleki tecrübe ile ilgili olabileceği de göz önüne alınarak pedagojik formasyon eğitimi içeriğinde düzenleme yapılmasıyla, öğretmen adaylarının uygulamaya daha fazla zaman ayırabilecekleri ders programları geliştirilebilir.

Yine formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik ertelemeye yönelik görüşleri ölçeğin toplamında ‘çoğunlukla yanlış’ düzeyinde olması çok belirgin bir akademik erteleme eğiliminde olmasalar da öğretmen adaylarının formasyon eğitimi sırasında akademik erteleme farkındalığını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Sorunun temeline inildiğinde öğrencilere küçük yaşlardan itibaren

küçük sorumluluklar verilerek bir işe başlamaları ve bitirmeleri sağlanmalıdır. Bu konuda özellikle ailelere ve öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre davranış yönetimi dışındaki tüm alt boyutlarda ve sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin toplamında manidar farklılık tespit edilmemiştir. Erkek öğretmen adaylarının davranış yönetimi alt boyutu puanlarının kadın formasyon eğitimi öğrencilerinden yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda erkek formasyon eğitimi öğrencilerine var olan düzeylerini korumaları; kadın formasyon eğitimi öğrencilerine ise davranış yönetimi alt boyutu yeterliklerini geliştirebilmek için etkili iletişim teknikleri ile ilgili seminer verilmesi önerilebilir.

Mezun olunan lise değişkeni sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeği toplamında ve sadece davranış yönetimi alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturmuştur. Mesleki ve teknik lise mezunu öğrencilerin puanları, Anadolu lisesi mezunu öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda formasyon eğitimi öğrencilerinin eğitim alacakları grupların oluşturulması sırasında lise mezuniyet durumları dikkate alınarak gruplar oluşturulabilir. Anadolu lisesi mezunu gruplarda sınıf yönetimi ders saatleri ve niteliğinin artırılması gibi çalışmalar yapılması önerilebilir.

Fen alanından mezun formasyon eğitimi öğrencilerinin puanı; alan değişkeni ile sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeği toplamında ve fiziksel düzen yönetimi, zaman yönetimi, ilişki yönetimi alt boyutlarında diğer alanlardan mezun formasyon eğitimi öğrencilerinin puanlarına göre anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Bu durumda fen alanından mezun grubun, sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeği toplamında ve belirtilen alt boyutlarda sorun yaşadıkları gözlemlendiği için özellikle bu gruptaki formasyon eğitimi öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi, sebepleri araştırılarak bu konuda öğretmen adaylarına destek olunması önerilebilir.

Cinsiyet değişkeni ile akademik erteleme eğilimi ölçeği toplamında anlamlı farklılık olmuştur. Erkek formasyon eğitimi öğrencilerinin kadın öğrencilere göre akademik ertelemeye daha sık başvurmaktadır. Bu durumda formasyon eğitimi alan erkek öğretmen adaylarına akademik erteleme eğilimlerini azaltmaya yönelik psikolojik danışma uygulamaları ve motive edici yöntemler kullanılması önerilebilir.

Akademik erteleme eğilimi ölçeği toplamında yaşa göre manidar farklılık oluşmuştur. 20-25 yaş grubu arasındaki öğrenciler akademik erteleme eğilimleri karşılaştırılan diğer gruplara göre daha yüksek çıkmıştır. Üniversite eğitimi yıllarına denk gelen bu yaş aralığında öğrencilerin akademik erteleme eğilimi göstermelerinin sebepleri araştırılıp, sorunun kaynağına inilerek önleyici hizmetler sağlanması önerilebilir.

Alan değişkeni ile akademik erteleme eğilimi toplam puanı arasında anlamlı farklılık oluşmuştur. Fen alanından mezun formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik erteleme eğilim puanları, diğer alanlar ve sosyal alan kategorisindeki formasyon eğitimi öğrencilerinden, BESYO alanından mezun öğrencilerin akademik erteleme puanları, diğer alanlar ve sosyal alan kategorisindeki formasyon eğitimi öğrencilerinden yüksektir. Alan uzmanlarınca; fen alandan mezun formasyon eğitimi öğrencilerinin akademik erteleme eğilimlerinin yüksek çıkması sorununun; eğitim-öğretim programından mı yoksa farklı nedenlerden mi kaynaklandığı tespit edilerek düzenleme yapılması önerilebilir.

Akademik erteleme eğilimi toplam puanı ile sınıf yönetimi yeterlik ölçeği alt boyutları ve toplam puanı arasındaki ilişki, ilişki yönetimi, zaman yönetimi, öğretimin yönetimi, fiziksel düzen yönetimi alt boyutları ile ölçeğin toplam puanı arasında negatif yönlü orta düzeyde, davranış yönetimi alt boyutuyla pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Formasyon eğitimi veren Eğitim Fakülteleri formasyon eğitimi öğrencilerinin hem öğrencilik sürecinde hem de meslek hayatlarında kendilerine ve öğrencilere daha verimli olabilmeleri için staj uygulama saatlerinin arttırılması, staj esnasındaki sınıf yönetimi sürecinde karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmen adaylarının da düşüncelerinin alınması, davranış yönetimi düzeylerinin arttırılmasına ve akademik erteleme ile baş etme becerilerine yönelik aralıklı seminerler yapılması önerilebilir. Ertelemelerden arınmış öğretmen adayı iç dünyasında mutlu ve huzurlu olacağı için öğrenciler de bu durumdan etkilenecek daha huzurlu olacaktır. Böylece sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar azalacak, etkili sınıf yönetimi gerçekleşecek ve öğrenme-öğretme süreci kısalarak eğitim-öğretim süreci daha nitelikli hale gelecektir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yapılan araştırmada sadece pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ve akademik erteleme eğilimleri görüşlerine yönelik yapılmıştır. Öğretim üyeleri görüşlerine yönelik nicel ve nitel, karma çalışmalar yapılabilir.

Mevcut çalışma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde formasyon eğitimi alan öğrencilerini kapsamaktadır. Farklı illerin devlet veya özel üniversitelerinde de benzer çalışmalar yapılabilir.

Çalışma durumu, medeni durum, eğitim durumu gibi farklı demografik değişkenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ve akademik erteleme eğilimi üzerindeki etkisini ele alan çalışmalar yapılabilir.

Mevcut araştırmada sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin davranış yönetimi alt boyutu bazı değişkenlere göre manidar farklılık yaratmıştır. Sınıf yönetimi yeterlikleri ölçeğinin davranış yönetimi alt boyutuna etki eden faktörler araştırılabilir.

6. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.).

- Adıyeke, Ş. K. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda düşünceleri* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ağaoğlu, E. (2006). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 1-42). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akar, İ. (2005). Öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 87-113). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akbaş Coşar, H. (2019). *Öğretmen adaylarının sosyal medya takvimi ve akademik döngülerin arasındaki mesafenin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akbaş Coşar, H., & Gedik, H. (2021). Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 32-65.
- Akbaşlı, S. (2010). Öğrenme ve öğretme sürecinin yönetimi. C. Gülşen (Ed.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* içinde (s. 61-100). Anı yayıncılık.
- Akbay, S. E. & Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78. <https://doi.org/10.17860/efd.38518>
- Akdamar, E. ve Kızılkaya, Y. M. (2022). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri ile umutsuzluk seviyeleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 212-221. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.844605>
- Akerlof, G. A., (1991). Procrastination and obedience. *American Economic Association*, 81(2), 1-19.
- Akın Kösterelioğlu, M. (2016). Sınıf yönetiminin temelleri. T. Argon & Ş. Sezgin Nartgün (Eds.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 9-34). Maya Akademi.
- Akkaş Ergün, T. (2021). *Öğretmenlerin empati yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aküzüm, C., ve Özdemir Gültekin, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 808-107.
- Aliakbari, M., & Darabi, R. (2013). On the relationship between efficacy of classroom management, transformational leadership style, and teachers' personality. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 93, 1716-1721. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.105>
- Aluçdibi, F. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Biyoloji Dersi Motivasyon Düzeylerine Biyoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tarzlarının Etkisinin Değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Argon, T. & Sezgin Nartgün, Ş. (2016). *Sınıf yönetimi*. Maya Akademi

- Arslan, H. (2014). Sınıf yönetiminin temel kavramları. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 5-20). Anı Yayıncılık.
- Atamtürk, E., Çalık Var, E., ve Gökler, R. (2020). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-20.
- Ataş Akdemir, Ö. (2019). Academic procrastination behaviors of preservice teachers in turkish context. *Journal of Education and Training Studies* 9(2), 13-21 <https://doi.org/10.5430/wje.v9n2p13>
- Atmaca, P. (2022). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, bilişsel esneklikleri ve motivasyonları arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aydemir, S. (2018). Çalışanlarda erteleme davranışı (işyeri prokrastinasyonu) gelişiminde zaman tuzaklarının etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1031-1040. <https://doi.org/10.18506/anemon.411753>
- Aydın, A. (2019). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Aydoğan, D. (2008). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aydoğan, D., ve Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı,öz-yeterlilik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 1-9.
- Aitken, M. E. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Pittsburgh.
- Bandura, A. (1984). Algılanan öz yeterliliğe ilişkin yanlış kavramların geri dönüştürülmesi. *Bilişsel Terapi ve Araştırma*, 8(3), 231–255. <https://doi.org/10.1007/BF01172995>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* In (s.71-81). Academic Press.
- Balcı, A. (2005). *Eğitim yönetimi terimleri*. Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin karar verme stilleri ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21).
- Balkıs, M., ve Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among preservice teachers, and its relationship with demographic and individual preferences. *Journal Of Theory And Practice in Education*, 5(1), 18-32.
- Balkıs, M. (2006). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Baltacı, A. (2017). Erteleme davranışı eğilimi ve beş faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler: Okul yöneticileri üzerine bir araştırma. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 3(1), 56-80. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/336366#:~:text=Durumsal%20erteleme%20ise%20i%C5%9Flerin%20belirli,Saddler%20ve%20Sacks%2C%201993>.
- Baltacı, A. (2017). The relations between procrastination behavior tendency and personality traits of primary school teachers. *OPUS International Journal of Society Researches*, 7(12), 54-81. <https://doi.org/10.26466/opus.311128>

- Başar, H. (2014). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Feryal Matbaası.
- Başaran, İ.E. (2005). *Eğitim psikolojisi gelişim, öğrenme ve ortam*. Nobel Yayıncılık.
- Basan, F. (2020). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Afyon Kocatepe Üniversitesi örnekleme)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Bashir, L. & Gupta, S. (2019). Measuring academic procrastination: Scale development and validation. *İlköğretim Online*, 18(2), 939-950. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562076>
- Batool, S. S. (2020). Academic achievement: Interplay of positive parenting, self-esteem, and academic procrastination. *Australian Journal of Psychology*, 72(2), 174-187.
- Bayrakçı, M., ve Sarı, B. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 1960-1977.
- Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 10(3), 1079-1100. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.7788>
- Bayramoğlu, A. (2015). *Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılım Durumlarının İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Beck, A. (2005). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar*. (V. Öztürk ve A. Türkcan. Çev.). Litera Yayıncılık.
- Beck, B. L., Koons, S. R. & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of social behavior and personality*, 15(5), 3.
- Bekdemir, M., Işık, A. ve Çıkıcı, Y. (2004). Matematik kaygısını oluşturan ve arttıran öğretmen davranışları ve çözüm yolları. *Eurasian Journal of Educational Research*, (16), 88–94.
- Berber Çelik, Ç. & Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 3 1-47.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist* 23(2), 207–217. <https://doi.org/10.1080/00050068808255605>
- Binder, K. (2000). *The effect of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being*. [Unpublished master's thesis]. Carleton University.
- Blunt, A., & Pychyl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in the lives of undergraduate students: State orientation, procrastination and proneness boredom. *Personality and Individual Differences*, 24(6), 837-846. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(98\)00018-x](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(98)00018-x)
- Bulut, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının çeşitli değişkenlerden açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bulut, R. & Ocak, G. (2017). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarını etkileyen etmenler. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 75-90.

- Burden, P. (1995). Classroom management and discipline: Methods to facilitate cooperation and instruction. *Longman Publisher USA*, 381.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). Procrastination: Why you do it, what to do about it now. Da Capo Press.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Anı Yayıncılık
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Mentis Yayıncılık. (2008).
- Charles, C. M. (1996). *Building classroom management*. Longman Publishes.
- Chun, A. H. C. & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. <https://doi.org/10.3200/socp.145.3.245-264>
- Crick, R. D. (2008). Key competencies for education in a European context: Narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7(3), 311-318.
- Çakıcı, D. C. (2003). *Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Çalık, T. (2006). Sınıf yönetimi ve özellikleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 1-11). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Nobel Dağıtım.
- Çelikkaleli, Ö., ve Evin Akbay, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 237-254.
- Çetin, F. (2009). *Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Davranışlarının İncelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çetinkanat, A. C., Argon T., Sezgin Nartgün, Ş., ve Kösterelioğlu, M (2011, Mayıs). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimleri ve yaşam doyumları. D. Köksal (Başkan) III. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı* Çanakkale 18 Mart Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığı. KKTC.
- Dağlı, A., Erdem, A. R., Tomul, E., Tabancalı, E., Demirtaş, H., Çelik, K., & ark. (2009). *Etkili sınıf yönetimi*. H. Kıran (Ed.). Anı Yayıncılık.
- Demir, F. (2017). *Öğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Eğilimleri Ve Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi* [Yüksek lisans Tezi, Amasya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi
- Demirel, E. T. ve Ramazanoğlu, F. (2005). Yöneticiler açısından etkin zaman yönetimi tekniklerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 30-35.
- Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demirtaş, H. (2006). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (s. 1-34). Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. ve Kahveci, G. (2010). Öğrenci algılarına göre 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 18-29.
- Dikmen, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin gelecek beklentisi ve gelecek beklentileri ile akademik erteleme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 31(2), 731-743.
- Dilmaç, B. (2005). Sınıfta etkili iletişim. M. Gürsel (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 323- 339). Eğitim Yayınevi.
- Dönmez, S. M. (2019). *Lise öğrencilerinin ana baba tutumları, mükemmeliyetçilik ve akademik erteleme arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Doğan Burç, E. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri (Hatay İli Örneği)* [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Doğan Kılıç, E. (2016). Sınıf yönetiminin temelleri. T. Argon & Ş. Sezgin Nartgün (Eds.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 167-187). Maya Akademi.
- Doğan, Ö. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (İstanbul sultanbeyli ölçeği)* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Durmaz, C. (2020). *Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Durmuş, M., Alıncak, F., ve Akgül, M. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 198-216. <https://doi.org/10.52974/jena.1302486>
- Düşmez, İ. (2013). *Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ferguson, E., ve Houghton, S. (1992). The effects of contingent teacher praise, as specified by canter's assertive discipline programme, on children's on-task behaviour. *Educational studies*, 18(1), s.83-93.
- Edwards, C. (1997). *Classroom Discipline and Management*. New Jersey: Printice Hall, Inc.
- Ekici, G. (2004). Öğretim yönetimi. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 61-95) Ankara:Pegem Akademi
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 167–182.
- Ekinci, C. E., & Bal, S. (2012). Etkili ve verimli eğitim için dersliklerin fiziki ortam özelliklerinin incelenmesi. *Engineering Sciences*, 7(1), 96-105. <https://doi.org/10.12739/nwsaes.v7i1.5000066871>
- Ekşi, H. (2011). Sınıfta karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilecek önlemler. M. Gürsel (Ed.) *Sınıf yönetimi* içinde (s. 156-171). Eğitim Kitabevi Yayınları
- Engin, G., ve Genç S. Z. (2020). Öğretmen adaylarının akıllı telefon ekran kullanım süreleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 314-325.

- Erbaş, D. (2010). *Sınıfta Etkili öğretim ve yönetim (Etkinlikler ve örnekler)*. Data Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Arkadaş Yayınları.
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, A. (2019). *Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. Alfa Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2011). *Sınıf yönetimi*. Alfa Yayınları.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ocak Yayınları.
- Ergün, M., ve Recepoğlu, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfı yönetebilme becerilerine ilişkin algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1337-1352.
- Ertan Düzgün, D. (2022). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akademik erteleme davranışları ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan
- Evertson, C.M. & Emmer, E.T. (2009). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi* (A. Aypay, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 1994).
- Eisenbeck, N., Carreno, D. F. ve Uclés-Juárez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 13, 103-108.
- Farran, B. (2004). *Predictors of academic procrastination in college students*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Fordham University.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_2
- Ferrari, J. R. & Beck, B. L. (1998). Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinators. *Education*, 118 (4), 529- 537
- Ferrari, J. R., & Tice, D. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2261>
- Ferster, C. B., & Skinner, B. F. (1957). *Schedules of reinforcement*. Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/10627-0000>
- Gelişli, Y. (2007). Sınıf yönetiminde aile ile işbirliği. Y. Gelişli & S. Özdemir (Eds.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 183-196). Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmetleri
- Gordon, T. (2017). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (Ş. Karakale, Çev.). Sistem Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (2000). *Öğretmenliği geliştirim*. Siyasal Kitabevi.
- Güçlü, N. (2009). Sınıf içi iletişim ve etkileşim. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 17-55). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Gülbahar, B., ve Sivacı, S. Y. (2018). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi yeterlik algıları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1), 268-301.
- Gülşen, C. (Ed.) (2010). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Gültekin, S., ve Gürer, G. T. (2018). Formasyon öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik özyeterlik düzeyleri ilişkisi. *International Journal of Computers in Education*, 1(1), 49-64.
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlikleri* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Güner Ö. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Sınıf Yönetimi Yeterliği Algıları Arasındaki İlişki* [Yüksek lisans tezi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/406220/yokAcikBilim_37004_3.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Güven, E. D., ve Cevher, N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Güven, S. ve Karşı, M. D. (2014). Sınıf yönetiminin etkililiğini etkileyen faktörlere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1-24.
- Green, L. (1982). Minority students' self-control of procrastination. *Journal of Counseling Psychology*, 29(6), 636-644. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.29.6.636>
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: the role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>
- Hagen, R. (1991). *factors infulencing classroom manegement efficacy among elemantry student teachers*. Universty of Huston.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Beta Yayınları.
- He, S.C. (2017), A multivariate investigation into academic procrastination of university students. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 12-24.
- Hung, C. L., & Fan, C. C. (2014). Perceived classroom management and student learning motivation in social studies of Taiwan junior high school students. *European Journal of Research in Social Sciences Vol*, 2(3), 40-51.
- Işık, H. (2018). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni. M. Şişman & S.Turan (Eds.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 61 – 78). Pegem Akademi Yayıncılık.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. Beta Basın Yayın Dağıtım.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma* [Doktora tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Heitritter, L.M. (2018). *A causal-comparative study of student teacher's skill in classroom and behavior management*. [Doctoral thesis, Liberty University]. <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2743&context=doctoral>
- Jackson, L. C. (Ed). (2004.) *Best practices in classroom management*. Michigan: University Outreach & Engagement.

- Jacobsen, D. (1985). *Methods for teaching: A skills approach*. (2nd ed.). Columbus: Charles and Merri
- Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 127-133.
- Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T., ve Kandemir, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının mükemmeliyetçilik, obsesif-kompulsif ve beş faktörlü kişilik özellikleri ile açıklanması. *Procedia-Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 2(2), 2121-2125.
- Kağan, M. (2010). *Akılci duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğinin değeriendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karataş, A., (2020). *Üniversite öğrencilerinde akademik başarı, sınav kaygısı, akademik erteleme davranışı ve kendini sabote etme eğilimi arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Karaman, S. Z. (2016). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki (Bitlis ili Ahlat ilçesi örneği)*[Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatepe, D. A. (2022). *Öğretim Elemanlarının Sınıfta Güç Kullanma Eğilimleri İle Sınıf Yönetimi Yeterliliklerinin İlişkisi* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Karip, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2012). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. OH: Pearson.
- Kaya, Ö. S. ve Odacı, H. (2019). Birey merkezli terapiye dayalı bir psiko-eğitim programı akademik erteleme davranışı üzerinde ne kadar etkili? Bir değerlendirme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 261-295.
- Kaya, Y. K. (1984). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Kendirci, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kımk, Ö., ve Odacı, H. (2020). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: bazı bireysel ve çevresel değişkenler bir etken olabilir mi? *Yükseköğretim ve bilim dergisi* (1), 183-192.
- Kızıll, A. (2019). *Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Geliştirdikleri Çözüm Önerileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kinay, İ., Elçiçek, Z. ve Oral, B. (2015). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 206-217.

- Kutlu, M. ve Demir, Y. (2017). İnternet bağımlılığı, akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler, *International Journal of Social Science III*, 61, 91-105. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7296>
- Kutlu, N., Gökdere, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının karşılaştırmalı incelemesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1311-1330.
- Küçükahmet, L. (2009). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Külekçi Akyavuz, E. (2020). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliğinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 324-347. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.559924>
- Kürker, F. (2021). *Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile akademik erteleme arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığının aracı rolünün incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Korkmaz, İ. (2005). İstenmeyen davranışların önlenmesi. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 281-306). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 266-277.
- Köse, H. S. (2021). *Öğretmenlerin karar sürecine katılımı ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Köybaşı, F., & Uğurlu, C. T. (2018). Üniversite öğrencilerinin pedagojik formasyon derslerine yönelik geliştirdikleri metaforlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(46), 198-222. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.333778>
- Knaus, Bill. (2002). *The Procrastination Workbook*. New Harbinger.
- Knaus, W. J. (1998). *Do it now! break the procrastination habit*. John Wiley & Sons, Inc.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*. 15.(5), 153
- Knaus, W., & Ellis, A. (1977). *Overcoming procrastination: or how to think and act rationally inspite of life's inevitable hassles*. Signet Book.
- Lay, Clarry H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Lowinger, R., He, Z., Lin, M., & Chang, M. (2014). The impact of academic self-efficacy, acculturation difficulties, and language abilities on procrastination behavior in Chinese international students. *College Student Journal*, 48(1), 141-152.
- Lyons, G., Ford, M., & Kelly-Arthur, M. (2003). *Classroom management: Creating positive learning environments*. Cengage Learning Australia Pty Limited.
- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of applied psychology*, 79(3), 381.
- MacIntyre, P. (1964). Dynamics and treatment of passive aggressive underachievers. *American Journal of Psychotherapy*, 18(95), 108.
- Manning, M. L., & Bucher, K. T. (2003). *Classroom Management: Models, Applications, and Cases*. Pearson Education

- Martin, N. K., and Shoho, A. R. (2000). *Teacher experience, training, and age: the influence of teacher characteristics on classroom management style*. [Paper presentation]. Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, Texas.
- Meltzer, Lynn.(2010). Understanding assessing and teaching executive function processes the why what and how. K. R. Harris & S. Graham (Eds), *Promoting executive function in the classroom inside* (s. 4-29). The Guildford Press.
- Milgram, N. A. (1991). *Procrastination*. R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of Human Biology* içinde (s. 149-155). Academic Press.
- Milgram, N. A. (1987). The many faces of procrastination: implications and recommendations for counselors. ERIC. 1-22.
- Milgram, N. N., Mey-Tal, G. and Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297-316. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(98\)00044-0](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(98)00044-0)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. MEB Yayını. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022). 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu. <https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=7354&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Morgan, N. (2008). *Quick, easy and effective behaviour management ideas for the classroom*. Jessica Kingsley Publishers.
- McCown, W., Petzel, T. ve Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8(6), 781-786. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(87\)90130-9](https://doi.org/10.1016/0191-8869(87)90130-9)
- McGarr, O. (2020). The use of virtual simulations in teacher education to develop pre-service teachers' behaviour and classroom management skills: implications for reflective practice. *Journal of Education for Teaching*, 47, 274 - 286.
- Nartgün Sezgin, Ş. & Argon, T. (2018). Developing primary school teachers' classroom management skills. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 4(1), 29-35.
- Neenan, M. (2008). Tackling procrastination: An rebt perspective for coaches. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26(1), 53-62.
- Nwosu, K. C., Ikwuka, O. I., Ugorji, O. M., ve Unachukwu, G. C. (2020). Does the association of social media use with problematic internet behaviours predict undergraduate students academic procrastination? *Canadian Journal of Learning and Technology*, 46(1).
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi için disiplin modelleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 1-9.
- Popoola, B. I. (2005). A study of the relationship between procrastinatory behaviour and academic performance of undergraduate students in a Nigerian University. African Symposium: An Online Journal of Educational Research Network. In *the African Symposium: An Online Journal of African Educational Research* (p. 60).
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 33(3), 344-357.

- Runyan, H., Grothaus, T., & Michel, R. E. (2018). Classroom Management Competencies for School Counselors: A Delphi Study. *Professional School Counseling*, 22(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X19834293>
- Ocakçı, E. (2017). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Ocansey, G., Addo, C., Onyeaka, H. K., Andoh-Arthur, J., & Asante, K. P. (2020). The influence of personality types on academic procrastination among undergraduate students. *International Journal of School and Educational Psychology*, 10(3), 360–367. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1841051>
- Olçun, H. (2020). *Fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., and Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1-55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Oran, S. (2016). *Anadolu lisesi öğrencilerinde akademik erteleme davranışının incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Öksüz, Y., Çevik, C., Baba, M. ve Güven, E. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 30(2), 99-114. <https://doi.org/10.7822/egt35>
- Özcan, M. (2012). Sınıf başkanları gözüyle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 73-90.
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). *Yapılandırmacı anlayışa göre sınıf yönetimi*. Pegem Akademi
- Özer, F. (2013). *Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algıları* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özer, S. ve Akay, C. (2020). Öğretmen adaylarının akademik erteleme ve yabancılaşma düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(62), 3528-3542.
- Özdemir, S. M. (2011). Sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve dışı etkenler. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 201-216). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z., ve Küllük M. C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 615- 635.
- Özgün, Z. (2019). *Teknoloji destekli yürütülen derslerde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik algılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Öztürk, N. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (1995). *Örgütsel psikoloji*. Ezgi Kitabevi.
- Sarıtaş, M. (2005). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 43-85). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Sarı, İ. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Ergani İlçesi Örneği)* [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sadler, C. D., Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84, 686-688. <https://doi.org/10.2466/pr0.1999.84.2.686>
- Sarıkaya Aydın, K., ve Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-38. <https://doi.org/10.29065/usakead.256378>
- Sarioğlu, A. F. (2011). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Senecal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 135-145.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Seyfi, R.Ö. (2019). *Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sevce, S. S. (2017). *İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sevilmiş, U. (2021). *Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin ve okul ikliminin başarı yönelimleri üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sığırtmacı, G. Ş. (2015) *Öğretmen ve maarif müfettişi görüşlerine göre sınıf yönetimi yeterlik algılarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Silver, M. and Sabini, J. (1981). Procrastinating. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 11(2), 207-221.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Sönmez, V. (1996). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Schouwenburg, H. C. (1992). Procrastinators and fear of failure: an exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, 6(3), 225-236. <https://doi.org/10.1002/per.2410060305>
- Shanahan, M. J. ve Pychyl, T.A (2007). An ego identity perspective on valitional action identity status, agency, and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 901-911. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.02.013>
- Sharf, Richard. S. (2011). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları* (N. Voltan Acar, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2004)
- Sharma, M., and Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal Of Social Science Researches*, 8(1-2), 122-127.

- Steel, P., (2002). *The measurement and nature of procrastination*. [Doctoral Dissertation, University of Minnesota]. <https://www.proquest.com/openview/9efd03d37a2b3849bf9e5d6726c56fa4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58. <https://doi.org/10.1002/per.185>
- Stevenson, A. (2013). *Oxford dictionary of english*. 15 Ekim 2023 tarihinde http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199571123.001.0001/m-en_gb_0988120?rskey=MP0X8Q&result=3 adresinden edinilmiştir.
- Stöber, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 49-60.
- Symes, W. Lazarides, R. ve Husner, I. (2023). The development of student teacher's teacher self-efficacy before and during the COVID-19 pandemic. *Teaching and Teacher Education*, 122. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103941>
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(8), 58-62.
- Şeker, S. S., ve Saygı, C. (2013). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü resim –iş eğitimi ve müzik eğitimi anabilim dallarında okumakta olan öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Studies* 8(12), 1219-1227
- Şengül, M. ve Seyfi, R. Ö. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 755-773. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.643239>
- Şentürk, H. (2006). Öğretmen adaylarının uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 48(48), 585-603.
- Şentürk, H. & Oral Behçet (2008). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-13.
- Şirin, E. ve Duman, S. (2018). Cinsiyete göre beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Genel erteleme ve akademik öz yeterliğin rolü. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-10.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim Liderliği*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. & Turan, S. (2005). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabancalı, E. (2005). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (s.61-80). Anı Yayıncılık.
- Tan, Ç., & Tan, S. (2016). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıfı yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Kafkas Journal Of Educational Research*, 3(1), 1-14.

- Tan, M. N. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısı öğrenilmiş çaresizlik ve matematiğe yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Taş, S. (2008). Sınıf yönetimi modelleri. B. Yiğit (Ed.), *Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar* içinde (s. 130-144). Kriter Yayınevi.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155, 162-169.
- Terzi, A. R., Uyangör, N. & Dülker, A. P. (2017). Akademik güdülenme ve akademik erteleme ilişkisi: formasyon öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(7), 52-62. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.827>
- Terzi, A. & Uyangör, N. (2018). Karar verme stilleri ve akademik erteleme ilişkisi: pedagojik formasyon öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(68), 267-278.
- Tertemiz, N. (2003). *Sınıf yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Topal, T. (2007). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması ve öğrenci başarısı ile ilişkisi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational & Psychological Measurement*, 51(2), 473-480. <https://doi.org/10.2466/pr0.96.3c.1015-1021>
- Tuckman, B. W. (2005). Relations of academic procrastination, rationalizations, and performance in a web course with deadlines. *Psychological Reports*, 96(3), 1015-1021. <https://doi.org/10.2466/pr0.96.3c.1015-1021>
- Tunca, Ö. (2010). *Duyusal zeka düzeylerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi ve bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Turan, S. (2004). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman & S. Turan. (Eds.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 1-19). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türkan, F. (2018). *Üniversite öğrencilerinin mobil teknolojileri kullanım amaçlarının akademik erteleme durumları ile ilişkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Türkçapar H., Sungur, M., ve Sargın E. (2013). Bilişsel davranışçı terapiler. E. Köroğlu ve H. Türkçapar. (Eds.). *Psikoterapi yöntemleri* içinde (s. 77-145). HYB Basım Yayın.
- Tutkun, Ö. F. (2012). Sınıf düzeni. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.228-259). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (2023). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. 20 Kasım 2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Uçar, A. (2017). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarının teknoloji destekli işlenen derslerde çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Uluğ, F. (1999). *Eğitimde grup süreçleri*. Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.

- Ulusoy, M. (2011). Sınıfta yerleşim düzeni. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 285-306). Pegem Yayınevi,
- Uslu E. M. (2022, Mayıs). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliliğinin incelenmesi. Ö. Gökaya (Başkan), *International Marmara Social Sciences Congress (Imascon 2022 Spring) Proceedings Book*. Kocaeli Üniversitesi. Kocaeli.
- Ünlü H. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışları* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ünal, S., & Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. MÜTEF Döner Sermeye İşletmesi Matbaa Birimi.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senécal, C. & Vallieres, E. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Van Ooyik, J., Lerner, J., & Pitts R. T. (2021). The Development of Preservice Teaching Competencies. *Educational Research: Theory and Practice*, 32(1), 8-12.
- Vural L, ve Gündüz G. (2019). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online (elektronik)*, 18(1), 307-330. 10.17051/ilkonline.2019.527226
- Yaka, A. (2006). *Sınıf yönetimi yaklaşımları*. Nobel Yayıncılık.
- Yaşar, M. (2016), *Öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri ile sınıflarında zorbalığın görülme sıklığı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/128700>
- Yaraş, Z. (2021). Evaluation of academic procrastination behavior in management of personal learning environments within intelligent tutoring systems. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(4), 576-593.
- Yardım, T., ve Engin, G. (2022). Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ve zaman yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 347-368. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.1099730>
- Yavuz Karamanoğlu, A., Deveci Koçbilek, Z., Turan, İ., ve Özkan, R. (2022). Hemşirelik öğrencilerinin genel erteleme davranışları ile mesleğe yönelik tutum ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 38(3), 203-215. <https://doi.org/10.53490/eghehemsire.1101650>
- Yeğen, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yeşil, R. & Şahan, E. (2015). Öğretmen adaylarının türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 123-143
- Yıldız, V. (2020). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterliği arasındaki ilişkiler örüntüsünün incelenmesi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yılmaz, S. (2022). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme davranışlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Yiğit R., ve Dilmaç B. (2011). Ortaöğretimde öğrencilerinin sahip oldukları insani değerler ile akademik erteleme davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(31), 159 - 178.
- Yılmaz, N., ve Altunbaş, S. (2012). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 183-196.
- Yolcu, H. (2011). Sınıf yönetimini etkileyen etmenler. C. Gülşen (Ed.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* içinde (s.27-35). Anı Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2021). *Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin çerçeve usul ve esaslar* chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://formasyon.ibu.edu.tr/images/YOK_Pedagojik_Formasyon_Usul_ve_Esaslar.pdf
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yüksel, S. (2002). Sınıf ortamında etkili öğretmen davranışları. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 265). Nobel Yayın Dağıtım
- Zakeri, H., Esfahani, B. N., & Razmjoe, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 57-60.
- Ziesat, H. A., Rosenthal, T. L. ve White, G. M. (1978). Behavioral self-control in treating procrastination of studying. *Psychological Reports*, 42(1), 59-69.
- Zhou, M., Lam, K.K., & Zhang, Y. (2022). Metacognition and Academic Procrastination: A Meta-Analytical Examination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 40, 334-368. <https://doi.org/10.1007/s10942-021-00415-1>
- Watkins, E. D., & Moulds, M. (2005). Distinct modes of ruminative self-focus: impact of abstract versus concrete rumination on problem solving in depression. *Emotion*, 5(3), 319. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.3.319>
- Washington, J. A. (2004). *The relationship between procrastination and depression among graduate and professional students across academic programs: implications for counseling* [Unpublished doctoral dissertation]. Texas Southern University.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: a facet level analysis, *Personality And Individual Differences*, 30(1), 149-158. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(00\)00019-2](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00019-2).

7. EKLER

EK 1: Normallik Testleri Tabloları

Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları

Ölçek		Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği					Akademik Erteleme Ölçeği
Alt Boyut		Fiziksel Düzen Yönetimi	Öğretimin Yönetimi	Zaman Yönetimi	Davranış Yönetimi	İlişki Yönetimi	Toplam
Genel**		,000	,000	,000	,000	,001	,200*
Cinsiyet**	Erkek	,000	,200*	,000	,023	,076*	,200*
	Kadın	,000	,000	,000	,000	,014	,200*
Yaş***	20-25	,000	,001	,000	,024	,047	,200*
	25-30	,004	,032	,000	,055*	,054*	,200*
	30-35	,010	,018	,014	,200*	,200*	,200*
	35 ve üzeri	,001	,008	,000	,014	,200*	,090*
Mezuniyet***	Düz Lise	,000	,000	,001	,200*	,200*	,200*
	Mesleki ve Teknik Lise	,002	,021	,000	,005	,015	,200*
	Anadolu Lisesi	,000	,006	,000	,037	,025	,182*
	Diğer	,098*	,081*	,000	,200*	,034	,200*
Mezun Olma Durumu**	Mezun	,000	,000	,000	,000	,004	,200*
	Okuyor	,200*	,200*	,200*	,200*	,200*	,200*
Alan***	Fen	,062*	,200*	,132*	,146*	,200*	,200*
	Sosyal	,000	,000	,000	,005	,002	,200*
	BESYO	,004	,052*	,000	,054*	,012	,200*
	Diğer	,000	,000	,000	,016	,015	,200*

*p>0,05 normal dağılım göstermektedir.

**Ölçekler arasındaki ilişki belirlenirken tüm ölçek puanları için p 0,05'ten büyük olursa parametrik, küçük olursa nonparametrik testler yapılır.

***Ölçek puanlarının bir değişkene göre manidar farklılık gösterip göstermediği belirlenirken ölçek puanları bu değişkenin tüm kategorilerinde (gruplarında) p 0,05'ten büyük olursa parametrik, küçük olursa nonparametrik testler yapılır.

EK 2: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurul İzni



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Deniz ADAL

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Sayın Deniz ADAL,

“Pedagogik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğrencilerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ile Akademik Erteleme Eğilimleri” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2022/452) kurulumuzun 26.11.2022 tarihli ve 2022/12 toplantısında değerlendirilerek etik olarak **uygun bulunmuştur**. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

Prof. Dr. Mehmet KAYIĞIT (Üye)

Prof. Dr. Altay EREN (Üye)

Prof. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

Av. Zühal Demirci (Üye)

EK 3: Eğitim Fakültesi Ölçek Uygulama İzni



T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi

Sayı : E-44243253-605.01-2300030411
Konu : Araştırma İzin İstemi (Deniz ADAL)

02.03.2023

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 01.03.2023 tarihli ve E-53422635-605.01-2300029725 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Deniz ADAL'ın, "Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğrencilerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri İle Akademik Erteleme Eğilimleri" kolu tez çalışması kapsamında Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetim Yeterliği Ölçeği ve Aitken Erteleme Ölçeğini Fakültemizde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilere uygulama yapma istediği uygulamayı kendisinin yapması koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Prof. Dr. Erkan TEKİNARSLAN
Dekan V.

Bu belge resmi elektronik imza ile imzalanmıştır.

Aktör: *

EK 4: Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni



ÖLÇEK İZNİ

3 ileti

deniz adal

Alıcı: behcet oral

11 Kas 2022 Cum, 15:32

Hocam merhabalar.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim.

"Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğinizi" izniniz olursa yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum.

(İzniniz olacaksa- ters puanlanan madde varsa eğer- paylaşırsanız sevinirim.)

Daha önce izninizi almıştım fakat çalışmama devam edemedim. Bu nedenle tekrar izninizi istiyorum.

Saygılar sunarım.

Behçet ORAL

Alıcı: deniz adal

11 Kas 2022 Cum, 16:17

Merhabalar,

Tarafımızdan geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği"ni çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Selam ve Başarı Dileklerle

Prof. Dr. Behçet ORAL

Gönderen: deniz adal

Gönderildi: 11 Kasım 2022 Cuma 00:32:48

Kime: Behçet ORAL

Konu: ÖLÇEK İZNİ

[Alınılan metin gizlendi]

deniz adal

Alıcı: Behçet ORAL

11 Kas 2022 Cum, 19:06

Teşekkür ederim hocam.

11 Kas 2022 Cum 16:17 tarihinde Behçet ORAL > şunu yazdı:

[Alınılan metin gizlendi]

EK 5: Aitken Akademik Erteleme Ölçeği Kullanım İzni



ÖLÇEK İZNİ

3 ileti

deniz adal

Alıcı: Murat BALKIS

11 Kas 2022 Cum, 02:00

Hocam merhabalar.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim.

"Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Karar Verme Stilleri ile İlişkisi" çalışmanızdaki **"Aitken Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeğini"** izniniz olursa yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum.

(İzniniz olacaksa; ölçeğinizin bir örneğini gönderir misiniz? Ters puanlanan madde varsa paylaşıyor musunuz?)

Daha önce izniniz almıştım fakat çalışmam devam edememiştim. Bu nedenle tekrardan izninizi istiyorum.

Saygılar sunarım.

Murat BALKIS

Alıcı: deniz adal

11 Kas 2022 Cum, 18:24

Merhaba Deniz Hocam,

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeği ekte gönderiyorum. Tez çalışmanızda başarılar dilerim.

Murat BALKIS, PhD.
Pamukkale University
Department of Psychological Counseling and Guidance
[Alıntılanan metin gizlendi]

deniz adal

Alıcı: Murat BALKIS

11 Kas 2022 Cum, 19:05

Teşekkür ederim hocam.

11 Kas 2022 Cum 18:24 tarihinde Murat BALKIS şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

EK 6: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

- 1. Cinsiyet** Erkek () Kadın ()
- 2. Yaş** 20-25 () 25-30 () 30-35 () 35-40 () 40 ve üzeri ()
- 3. Mezun Olunan Lise** Düz Lise () Anadolu Lisesi ()
Anadolu Öğretmen Lisesi () Fen Lisesi ()
Mesleki ve Teknik Lise () Diğer:.....
- 5. Fakülte mezunu olma durumu** Mezun () Okuyor ()
- 6. Alan**
- Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik) : ()
- Sosyal (İİBF, İlahiyat, Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji, Coğrafya, Tarih): ()
- Sağlık ()
- BESYO ()
- Dil (Türk Dili, İngiliz dili vb.) ()
- Diğer:.....

EK 7: Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği

	Aşağıdaki ifadeleri göz önüne aldığınızda kendinizi ne kadar yeterli gördüğünüze ilişkin fikrinizi sağdaki seçeneklerden birini seçerek belirtiniz.	Çok Yetersizim.	Yetersizim.	Orta Düzeyde.	Yeterliyim.	Çok Yeterliyim.
1	Sınıftaki sıraların düzenli olmasına dikkat etme.					
2	Ders etkinliğine göre sıra düzenini dizayn etme.					
3	Öğretim araç- gereçlerini düzenli bir şekilde yerleştirme.					
4	Sıraların temiz tutulmasını sağlama.					
5	Bazı düzenlemelerle sınıfın fiziksel kapasitesini arttırma.					
6	Derse katılan öğrencileri ödüllendirerek bu davranışı özendirme.					
7	Bütün öğrencilerin derse katılmasını sağlama.					
8	Öğrencilerin dersin gereklerini yerine getirmelerini sağlama.					
9	Öğrenme eksiklerini gidermek için farklı etkinlikler yapma.					
10	Öğrenciler sıkıldıklarında rahatlatıcı etkinlikler yapma.					
11	Grup çalışmalarında grupları etkinliğe uygun bir şekilde oluşturma.					
12	Dersin amaçlarına uygun teknolojik materyalleri kullanma.					
13	Derse başlama ve bitiş saatlerine dikkat etme.					
14	Derste zamanı eğitsel amaçlar dışında kullanmama.					
15	Ders planlarını titizlikle hazırlama.					
16	Düzeyleri iyi olan öğrenciler ile daha fazla ilgilenme.					
17	Öğrencilere söz hakkı verme konusunda adil davranma.					
18	Sınıf içi kurallarını belirlerken öğrencilerin görüşlerini alma.					
19	Öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlarda model olma.					
20	Öğrencileri rahatlatıcı etkinlikler (şiir okuma, şarkı söyleme, fıkra anlatma vb)yapma.					
21	Öğrencileri not ile korkutma.					
22	Öğrenciler arasında iletişimi sağlama.					
23	Öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam hazırlama.					
24	Sınıfta rahatsız edici gürültünün olmasına izin verme.					
25	Öğrencinin parmak kaldırmadan konuşmasına izin verme.					
26	Sınıf düzenini bozan öğrencileri cezalandırma.					
27	Öğrencilerin dikkatlerinin dağıtılmasını engelleme.					
28	Öğrencilerin kopya çekmelerini görmezden gelme.					
29	Sınıf kontrolünü sağlamak için sınıfta dolaşma.					
30	Öğrencilerin yanlış davranışlarından çok doğru davranışları üzerinde durma.					

EK 8: Aitken Akademik Erteleme Ölçeği

	Aşağıdaki ifadelerden kendinize en uygun olanı işaretleyiniz.	Yanlış	Çoğunlukla Yanlış	Bazen Doğru/Bazen Yanlış	Çoğunlukla Doğru	Doğru
1	Bir şeylere (işlere) başlamayı son ana kadar geciktiririm.					
2	Kütüphaneden ödünç aldığım kitapları zamanında teslim etmeye dikkat ederim.*					
3	Bir ödevin (işin) yapılması gerektiğini bilsem dahi, hiçbir zaman işe hemen başlamayı istemem.					
4	Günü gününe düzenli olarak çalışmalarımı yaparak görevlerimi zamanında yerime getiririm*					
5	Randevularıma ve görüşmelerime sıklıkla geç kalırım.					
6	Ödevlerime /çalışmalarıma (işlerime) başlamayı o kadar çok geciktiririm ki onları teslim tarihine yetiştiremem.					
7	Genellikle ödevlerimi/çalışmalarımı son teslim tarihine yetiştirmek için alalecele koşuştururum.					
8	Bir şeylere (ödev/sınavlar) başlamam genellikle uzun zaman alır.					
9	Bir işi gerçekten yapmam gerektiğini bildiğim zaman onu ertelemem.					
10	Eğer yapmam gereken önemli bir projem/çalışmam (işim) varsa, ona mümkün olan en kısa zamanda başlarım.*					
11	Yakın zaman içerisinde bir sınavım varsa, çoğunlukla kendimi sınavdan başka işler yaparken bulurum.					
12	Çalışmalarımı (işlerimi) genellikle zamanında önce bitiririm.*					
13	Yapılması gereken işlerime hemen başlarım.					
14	Eğer önemli bir randevum varsa giyeceğim kıyafetin bir gün önceden hazır olduğundan emin olmak isterim.*					
15	Üniversitedeki randevularıma zamanından önce varırım.					
16	Genellikle zamanında sınıfta olurum.					

EK 9: Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği Madde Ortalamaları

Madde	N	Ort	SS	Min.	Maks.
A1	377	4,00	0,76	1	5
A2	377	4,02	0,78	1	5
A3	377	4,11	0,70	2	5
A4	377	4,25	0,71	2	5
A5	377	3,84	0,86	1	5
A6	377	4,12	0,78	1	5
A7	377	4,06	0,78	1	5
A8	377	4,02	0,83	1	5
A9	377	4,11	0,84	1	5
A10	377	4,14	0,82	1	5
A11	377	4,02	0,80	1	5
A12	377	4,03	0,89	1	5
A13	377	4,37	0,84	1	5
A14	377	3,91	0,97	1	5
A15	377	4,08	0,87	1	5
A16	377	3,30	1,17	1	5
A17	377	4,27	0,80	1	5
A18	377	4,12	0,90	1	5
A19	377	4,28	0,74	1	5
A20	377	4,05	0,99	1	5
A21	377	2,08	1,18	1	5
A22	377	4,20	0,77	1	5
A23	377	4,30	0,75	1	5
A24	377	2,78	1,36	1	5
A25	377	3,06	1,33	1	5
A26	377	2,85	1,26	1	5
A27	377	3,80	0,95	1	5
A28	377	2,71	1,39	1	5
A29	377	4,14	0,89	1	5
A30	377	4,00	1,02	1	5

EK 10: Aitken Akademik Erteleme Ölçeği Madde Ortalamaları

Madde	N	Ort	SS	Min.	Maks.
E1	377	2,56	1,30	1	5
E2	377	1,49	0,95	1	5
E3	377	2,49	1,34	1	5
E4	377	2,45	1,08	1	5
E5	377	1,78	1,17	1	5
E6	377	1,76	1,16	1	5
E7	377	2,49	1,31	1	5
E8	377	2,59	1,30	1	5
E9	377	1,88	1,11	1	5
E10	377	2,00	1,11	1	5
E11	377	2,68	1,35	1	5
E12	377	2,44	1,14	1	5
E13	377	2,40	1,18	1	5
E14	377	1,98	1,22	1	5
E15	377	1,81	1,02	1	5
E16	377	1,65	0,97	1	5