TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKULÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN TUTUM VE İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Oğuz KELEŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2013

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKULÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ VE OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN TUTUM VE İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Oğuz KELEŞ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAŞAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2013

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAŞAR
(Danışman)

Üye : Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ

Üye: Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

ONAY
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
……/……/2013

Prof. Dr. Azmi YALÇIN
Enstitü Müdürü

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

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN TUTUM VE İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Oğuz KELEŞ

Yüksek Lisans Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAŞAR
Ağustos 2013, 87 sayfa

Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana ili merkez ilçelerinde (Sarıçam, Çukurova, Yüreğir) bağımsız anaokullarında görevli 164 öğretmen ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan 141 öğretmen adayı oluşturmuştur. Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Savran (2002) tarafından yapılan Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adayları ve öğretmenler içerisinden gönüllük esasına göre 10 okul öncesi öğretmen adayı ve 10 okul öncesi öğretmeniyle görüşmeler yapılmış ve toplanan veriler incelenmiştir. Araştırmanın nitel verileri araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir.

Ölçekten elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına ait bağımsız değişkenlere ilişkin ortalamalar arasındaki farklılıklar bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılarak belirlenmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları hem okul öncesi öğretmen adaylarının hem de okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin ders yönetimi ve insan yönetimi boyutlarında müdahaleci bir inanç ve tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlarda da okul öncesi öğretmen adayları ve öğretmenlerin sınıf yönetiminde müdahaleci inanca sahip olduklarını desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, Öğretmen ve Öğretmen adayı inançları, Müdahaleci, Müdahaleci olmayan, Etkileşimci.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF EARLY CHILDHOOD PRE-SERVICE TEACHERS' AND IN-SERVİCE TEACHERS BELIEFS AND ATTITUDES TOWARD CLASSROOM MANAGEMENT

Oğuz KELEŞ

Master's thesis, The department of Early Chilhood Education
Advisor: Assist. Prof. Dr. Mustafa Yaşar
Agust 2013,87 pages

The aim of this study is to determine early childhood pre-service teachers' and in-service teachers' beliefs and attitudes toward classroom management. The sample of this study consisted of 164 early childhood teachers who serviced at independent pre-schools in the central district of Adana (Çukurova, Sarıçam, Seyhan and Yüreğir) and 141 pre-service teachers who studied at the department of early childhood education in Faculty of Education in Çukurova University. Attitudes and Beliefs on Classroom Control (ABCC), developed by Martin, Yin and Baldwin (1998), adopted by Savran (2002) to Turkish was used for investigation 10 early childhood in-service teachers and 10 pre-service teachers from the sample participated in the interview voluntarily and the data obtained from them were analyzed. The qualitative data were collected with semi-structured interview form developed by the researcher.

The data obtained from instrument were analyzed by using SPSS package program. The differences between the means related to the independent variables of pre- and in-service teachers were determined by using independent sample t-test and one way variance analysis (ANOVA). Obtained qualitative data were analyzed by using content analysis.

The results of the study showed that both early childhood pre-service and in-service teachers have interventionist beliefs and attitudes toward instructional management and human management dimensions. It was seen at the result of the interview that pre- and in-service early childhood teachers have interventionist beliefs and attitudes toward classroom management.

Keywords: Classroom Management, Teachers and students in early chilhood education beliefs, interventionist, non-interventionist, interactionist.

ÖNSÖZ

Eğitim bünyesindeki bazı kuramlar farklı zamanlarda farklı türdeki inançlara önem vermiş ve inançlar eğitimde yapılan araştırmalarının konusu olmuştur. Bu inançlar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının düşüncelerini, davranışlarını ve değer yargılarını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Her geçen gün sınıf yönetimi ve kişilerin inançlarına verilen önemin arttığı göz önüne alındığında bu araştırmanın alana katkı sağlamasını diliyorum.

Beni destekleyen ve araştırmamın gerçekleşmesinde büyük katkıları bulunan Danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAŞAR'a, süreç boyunca görüşlerini aldığım Prof.Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS'a, Yrd. Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN'e ve Ebru DERE-TARLA GÜL'e her zaman kapısını çalmaktan çekinmediğim Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ'a, ayrıca Sınıf öğretmenliği Anabilim dalında görevli Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN'a teşekkür ederim. Bunlara ek olarak okul öncesi öğretmenliği Anabilim dalında görev yapan araştırma görevlisi arkadaşım Işıl TAŞ'a ve İrem GÜRGAH OĞUL'a tüm bunlara ek olarak burada ismini söyleyemediğim Okul Öncesi Anabilim dalında görev yapan tüm hocalarıma ve araştırma görevlisi arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ayrıca görev yaptığım üniversitede tezimi okuyup bana dönütler veren Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA'ya, Oda arkadaşım Arş. Gör. Yusuf GENÇER'e ve mesai arkadaşlarıma, araştırmaya katılan tüm öğretmenlere Çukurova Üniversitesi Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine ve yanımda olan, desteklerini esirgemeyen biricik eşim Nuran KELEŞ' e ve tez yazma sürecinde sırtımdan inmeyen Kızım Cemre' ye tezimin teslim aşamasında dünyaya gelerek dünyamızı zenginleştiren küçük kızım Şeval'e teşekkür ederim.

Oğuz KELEŞ

Adana / 2013

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iii**
ABSTRACT ..... **iv**
ÖNSÖZ ..... **v**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **x**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 4
1.3. Araştırmanın Önemi 4
1.4. Sınırlılıklar 5
1.5.Tanımlar 5

BÖLÜM II
LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sınıf Yönetimi 7
2.2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Olgular 8
2.2.1. Sosyal Etkenler 8
2.2.1.1. Aile 8
2.2.1.2. Toplumsal Norm ve Değerler 9
2.2.1.3. Çevre 9
2.2.1.4. Kitle İletişim Araçları 9
2.2.2. Psikolojik Etkenler 10
2.2.2.1.Öğrenci Özellik ve İhtiyaçları 10
2.2.2.2. Öğretmenin Özelliklerini 10
2.2.3. Eğitsel Etkenler 11
2.2.3.1. Okul Yönetimin Yapısı ve İşleyişi 11
2.2.3.2. Sınıfın Fiziksel Durumu 12
2.3. Sınıf Yönetimi Modelleri 12
2.3.1. Tepkisel Yönetim Modeli 12

2.3.2. Önlemsel Yönetim Modeli 12
2.3.3. Gelişimsel Yönetim Modeli..... 13
2.3.4. Bütünsel Yönetim Modeli 13
2.4. Sınıf Yönetim İnançları 14
2.4.1. Müdahaleci İnanç..... 14
2.4.2. Müdahaleci Olmayan İnanç..... 14
2.4.3. Etkileşimci İnanç 15
2.5. Sınıf Yönetiminde Sıklıkla Kullanılan Disiplin Modelleri..... 17
2.5.1. Müdahaleci Öğretmenlerin Uyguladıkları Disiplin Modelleri 17
2.5.2. Davranış Değiştirme Modeli (B.F. Skinner) 17
2.5.3. Canter Modeli (Lee Canter)..... 18
2.5.4. Müdahaleci Olmayan Öğretmenlerin Uyguladıkları Disiplin Modelleri 19
2.5.5. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli (Thomas Gordon) 19
2.5.6. Ginott Modeli..... 20
2.5.7. Etkileşimci Öğretmenlerin Uyguladıkları Disiplin Modelleri..... 20
2.5.8. Mantıksal Sonuç Modeli (Rudolf Dreikurs)..... 21
2.5.9. Gerçeklik Terapisi \ Kontrol Modeli (William Glasser) 21
2.6. İlgili Araştırmalar 22
2.6.1. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar..... 22
2.6.2. Yurt dışında Yapılan Araştırmalar..... 27

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni..... 31
3.1. Evren ve Örneklem..... 31
3.2.Veri Toplama Araçları..... 34
3.2.1 Sınıf Yönetimine Yönelik İnanç ve Tutum Ölçeği..... 34
3.2.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 35
3.3. Veri Toplama Süreci 36
3.4. Verilerin Analizi..... 36

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç Ve

Tutumları 39
4.2. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumları 58
4.3.Birinci Sınıf Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumları İle Dördüncü Sınıf Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç Ve Tutumları 60
4.4. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölümlere Göre Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç Ve Tutumları 61
4.5.Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumları 62
4.6. Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumları 62
4.7. Birinci ve 4. Sınıf Öğretmen Adayları İle 0-5 Ve 6 Ve Üstü Mesleki Kıdeme Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumları 63

BÖLÜM V
TARTIŞMAVE YORUM

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuçlar 69
6.2. Öneriler 70
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 70
6.2.2. İleride Yapılacak Araştırmacılara Yönelik Öneriler 71

KAYNAKÇA 72
EKLER 80
ÖZGEÇMİŞ 87

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar.....16

Tablo 2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları 32

Tablo 3. Öğretmenler ve Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları 33

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin Ölçekten Elde Edilen Puanlara Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....39

Tablo 5. Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin Ölçekten Elde Edilen Puanlara Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....40

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Sınıf Yönetiminin Boyutlarına Oluşturan Boyutlara İlişkin Ölçekten Elde edilen Puanlara ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 58

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İnanç ve Tutumları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız gruplar t-testi Sonuçları 59

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İnanç ve Tutumları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....60

Tablo 9. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İnanç ve Tutumları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları 61

Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İnanç ve Tutumları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....62

Tablo 11. Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İnanç ve Tutumları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....63

Tablo 12. Grupların Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumlarına İlişkin Ortalama Puanları.....64

Tablo 13. Grupların Sınıf Yönetiminin Boyutlarına Oluşturan Boyutlara İlişkin İnanç ve Tutumları Arasındaki Farklılığa Ait Tek yönlü varyans analizi Sonuçları 64

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem, tanımlar, sınırlılıklar, araştırmanın önemi ve araştırmanın amacından bahsedilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bireylerin inançlarının düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi birçok eğitimcinin dikkatini çekmiş ve bireylerin inançlarının eğitim süreçleri açısından dikkate alınmasını zorunlu kılmıştır (Mercan, 2007). Eğitim bünyesindeki bazı kuramlar farklı zamanlarda farklı türdeki inançlara önem vermiş ve inançlar eğitimde yapılan araştırmaların konusu olmuştur. Bu inançlar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının düşüncelerini, davranışlarını ve değer yargılarını büyük ölçüde etkilemektedir (Deryakulu, 2004).

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançları hizmet öncesi dönemde yapılanmaya başlamakta ve bu yapılanma sürecinde de öğretmenlik uygulaması deneyiminin etkisi bulunmaktadır (Başar, 1999). Çünkü öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimleri süresince elde ettikleri teorik bilgileri, uygulama okullarında bulunan öğrenci gruplarıyla gerçek bir öğretim deneyimi yaşayarak hayata geçirme fırsatı bulmaktadırlar. Aynı zamanda adaylar, sınıf yönetimini gerçekleştirmekte ve muhtemel bir problem durumunda da çözüm üretme stratejilerini geliştirmektedirler. Bu bakımdan öğretmenlik uygulaması deneyimi, öğretmen adaylarının meslek yaşamlarındaki ilk deneyimlerini oluşturmaktadır. Bu deneyimler sayesinde öğretmen adayları meslek yaşamları boyunca tutum ve davranışlarını etkileyecek ve istenilen yönde de şekillendirilecek olan inançlarını geliştirmektedirler (Yılmaz, 2007). Öğretmen adaylarının inançları, bu inançların nasıl geliştiği, hangi faktörlerden etkilendiği, nasıl bir katkı sağlanarak yüksek düzeyde inanç gelişiminin meydana geldiği araştırmacılar tarafından incelenmiştir (Yılmaz, 2007; Mercan, 2007; Savran, 2002; Savran ve Çakıroğlu, 2003, Deryakulu, 2004; Martin ve Baldwin, 1992; Martin, Yin ve Baldwin, 1998).

Eğitim yönetiminin en önemli öğesi olan öğretmenler (Yurtal ve Yaşar, 2008), sınıf yönetimine ilişkin belirli inançlara sahip olarak mesleklerine başlamaktadırlar. Öğretmenler; çocuklarla sürekli iletişim halinde bulunan, eğitim müfredatını öğretmekle görevli, eğitim ortamında hedeflenen davranışları kazandıran, eğitim-öğretimi yönlendi-

ren, eğitim-öğretimin ve çocukların değerlendirmesini yapan kişidir (Kılıç ve Saruhan, 2005). Öğretmenler, çocuklara bilgi ve becerilerin yanında toplumsal yaşamda gerekli olan bütün ilke, kural, davranışları en etkili şekilde sorumlu olduğu eğitim ortamında kazandırabilir (Çakmak, Kayabaşı ve Ercan, 2008).

Sınıf öğretmenle öğrencinin buluştukları yerdir. Çocuğun hayatındaki sınıf imajının oluşması bu ortamda gerçekleşmeye başlayacağı için, sınıf öğretmeninin sınıf yönetim becerisine sahip olması gerekir (Terzi, 2002). Eğitim ortamında öğretmenin öğretme sorumluluğu altındaki etkinlikler; fiziksel ortamın yönetimi, iletişimin yönetimi, plan program etkinliklerinin yönetimi, davranış yönetimi ve zaman yönetimi olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır (Başar, 1999). Tüm boyutlar göz önüne alındığında sınıf yönetimi her türlü öğretmen davranışını içerisine alan geniş bir kavramdır.

Kounin, sınıf yönetimini etkili ve verimli öğretimi kolaylaştırıcı öğrenme durumları ile öğretim davranışlarından oluşan öğretmenin biçimlendirdiği, geniş bir kavram olarak tanımlamıştır (Kılbaş, 2006). (Weber 1994'den aktaran Kılbaş, 2006) ise sınıf yönetimini öğrencilerin öğrenmeleri için uygun ortamı sağlayarak, istenilen hedeflere ulaşmasını sağlayacak sınıfta gerçekleşen olayları açıklamak sürdürmek için öğretmenlerin kullandıkları davranışlardan oluşan ve basamak basamak tanımlanması gereken karmaşık bir yapı olarak tanımlamaktadır. Sınıf yönetimi; yapılacak etkinliklerin planlanması, etkinliklere ne kadar zaman harcanacağının belirlenmesi, sınıf kurallarının belirlenmesi, kuralların uygulanması için gerekli tedbirlerin alınması ve belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli etkinliklerin hazırlanarak sunulması olarak tanımlanabilir (Sağnak, 2006). Bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, sınıf yönetiminin, öğretmen otoritesinin sınıfa hâkimiyetinden daha fazlasını ifade ettiği görülmektedir (Tertemiz, 2001).

Eğitim-öğretim esnasında, çocukların kişisel gelişim alanları desteklenirken bununla birlikte onların istenmeyen davranışlarının önlenmesi, istendik davranışlar kazanmaları, ileride kendi özdenetim mekanizmasına sahip birey olabilmeleri için öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik inançları ve tutumları oldukça önemlidir. (Uysal, Akbaba Altun ve Akgün, 2010). Öğretmenlerin inançları, sınıftaki davranışlarını belirlediğine göre genel anlamda öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarıyla arasında bağ bulunmaktadır (Yılmaz, 2007). Savran (2002) yapmış olduğu araştırmasında yüksek düzeyde yeterliğe sahip öğretmen adaylarının öğrencilerle olan ilişkilerinde müdahaleci olmayan (hümanistik) bir yaklaşımı benimserken ders işlenişinde de müdahaleci (disiplinci) bir yaklaşımı benimsediklerini ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adayları sınıf yöne-

timini önemli bir problem olarak algılamakta ve öğretmen adayları, sınıf yönetimine ve öğrenci öğrenmesinde kendi yeteneklerine ilişkin belirli inançlara sahip olarak meslek-lerine başlamaktadırlar (Aydın ve Hoy, 2005).

Tüm bunlar öğretmenlerin yeterlik inançlarına, bu inançların başlangıç noktasını oluşturan öğretmen eğitimi sürecine dikkati çekmektedir. Dolayısıyla, hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının inançları, bu inançların nasıl geliştiği, hangi faktörlerden etkilendiği, nasıl bir katkı sağlanarak yüksek düzeyde inanç gelişiminin meydana geldiği her zaman merak konusu olmuştur. Öğretmen eğitimi programlarının tekrar gözden geçirilip öğretmen adaylarının pozitif yönde inanç gelişimini sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılarak, geleceğin öğretmenlerinin yüksek düzeyde bilgi, beceri ve bu bilgi becerilerini hayata geçirmelerinde onları motive eden en güçlü kaynak olan yeterlik inançlarına sahip olarak meslek yaşamlarına başlayabilmeleri umut edilmektedir.

Çocukları sonraki eğitim yaşantılarına hazırlayan okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin, öğrencilerinin gelişim alanlarını dikkate alması, zamanı verimli bir şekilde kullanarak etkili bir eğitim ve öğretim ortamı sunması, öğrencilerinin grup içi ve bireysel ihtiyaçlarını dikkate alması, sınıf yönetimi becerilerine sahip olması beklenmektedir (Akar, Tor, Erden ve Şahin, 2010). Öğrencilerin sorumluluk sahibi, toplumsal kurallara uygun hareket eden bireyler olarak yetişmesine ancak bu donanıma sahip öğretmenler destek olabilirler. Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterliliği öğretmen yeterliliğiyle ilişkilidir (Borpy, Alleman ve Knighton, 2010**).** Bundan dolayı her bir öğretmen adayı ve öğretmenin farklı inançlara sahip olması sınıf yönetiminde farklı yaklaşımlara sahip olmasına neden olmaktadır. Bu amaçla da eğitim alanında yapılan pek çok araştırmada öğretmen yeterliği inançlarında olduğu gibi sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarda araştırmacıların ilgisini çekerek araştırmaya değer bulunmuştur (Üstün, Erkan ve Akman,2004; Savran ve Çakıroğlu, 2003; Kars, 2007; Yılmaz, 2007; Tekerci, 2008; Ekici, 2008; Köse, 2010; Koç, 2011; Okut, 2011, Wolfrang, Glickman, Massachusetts, 1980; Martin, 2004; Onwuegbuzie, Witcher, Filer ve Downing, 2000; Ritter ve Hancock, 2007; Tartvijk, Brok, Veldman ve Wubbels, 2009; Martin, Yin, ve Baldwin, 1998).

Öğretmenler ve öğretmenlik mesleği ile ilgili son yıllarda yapılan araştırmalar öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Küçükahmet, 1976; Duman, 2002). Kişiliği oluşturan çeşitli özellikler içinde "tutumlar" öğretmenlerin öğrencilerini en çok etkileyen özelliklerindendir. (Gürkan, 1993). Küçükahmet (1976) tutumların, öğretmenlerin

çocukların davranışını yönlendiren en önemli kişilik özelliklerinden bir tanesi olduğunu ve çocuklara, mesleklerine ve eğitim çalışmalarına karşı olan tutumların, çocukların öğrenmesine ve çocukların kişilik özelliklerine önemli bir şekilde etkisi olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin öğretme sürecindeki görev ve sorumlulukları üzerine yapılan araştırmaların sonuçları, birçok durumda öğretmenlerin öğretme ve sınıftaki düzeni sağlama konusunda davranışlarını etkileyen bazı inançların var olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bu bağlamda araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ve mezun oldukları lise türüne göre ve öğretmenlerinin mesleki kıdemi ve mezun oldukları bölümlere göre sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumları incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ve mezun oldukları lise türüne göre ve öğretmenlerinin mesleki kıdemi ve mezun oldukları bölümlere göre sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumları nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının, mezun oldukları lise türüne ve sınıf düzeylerine göre sınıf yönetimi inanç ve tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm ve mesleki kıdemlerine göre sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum puanları açısından okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenler arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum puanları açısından 1. Sınıf, 4. Sınıf öğretmen adayları ile 0-5 yıl ve 6 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocukları sonraki eğitim yaşantılarına hazırlayan okul öncesi eğitim kurumla-

rında görevli öğretmenlerin, öğrencilerinin gelişim alanlarını dikkate alması, eğitim ortamında zamanı etkili bir şekilde kullanması, çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurması, sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gerekmektedir (Akar vd., 2010). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin sahip olduğu inanç ve tutumların belirlenmesi öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarına sınıf yönetimi konusunda bilgi sunacaktır. Bu araştırma; öğretmenler ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarını ortaya koymasının yanı sıra öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetimi stratejilerini bir kez daha gözden geçirmelerine olanak sağlayacaktır. Yapılan bu araştırmanın sonuçlarının öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarına ve öğreticilerine, öğretmenlere ve okul yöneticilerine katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2012- 2013 Eğitim-Öğretim yılında Adana İli merkez ilçelerinde (Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir) bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Bu tez çalışmasına yön verecek olan temel terimler, araştırmanın önceki bölümlerinde ilgili yerlerde tanımlanmış olsa da çalışmanın kavramsal çerçevesi ile kavramsal kabullerini açık bir biçimde ortaya koymak üzere aşağıda toplu biçimde tanımlanmaktadır:

Davranış Yönetimi: İstenilen davranışın pekiştirilmesi ve istenilmeyen davranışlarla başa çıkılmasıdır (Ataman, 2007).

Tutum: Bireyin insan, nesne, olay ve olgularla ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturan eğilim; tavır. Tutumlar inanç, kanı ve değerleri de içeren; insanlara, gruplara, olay, olgu ve nesnelere yönelik olumlu ya da olumsuz duyuşsal tepki eğilimleridir (Bakırcıoğlu, 2012).

İnanç: İnsanların hayatları boyunca karşılaştıkları her türlü olay, olgu, kişi ya da nesneyi nasıl algıladığını, anlamlandırdığını ve ona karşı nasıl davranması gerektiğini belirleyen, birey tarafından tereddütsüz bir şekilde doğru olduğu kabul edilen içsel ka-

buller olarak algılanmaktadır (Eroğlu ve Güven, 2006).

Öğretmen Adayı: Lisans öğrencisini ifade etmektedir.

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

Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç: Öğretmenlerin eğitim ortamı uygulamalarını yürütürken oluşan, göreceli olarak durağan ve değişime direnci yüksek yapılar olarak tanımlamak mümkündür (Okut,2009).

BÖLÜM II

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Sınıf yönetimiyle ilgili temel kavramların ve temel ilkelerin öğretmen ve öğretmen adayları tarafından bilinmesi onların çağdaş eğitim anlayışıyla sınıfı yönetmesine katkı sağlayacaktır (Sadık, 2004). Bu bölümde sınıf yönetiminin tanımı, sınıf yönetimini etkileyen olgular; son olarak da sınıf yönetim modelleri ve sınıf yönetim inançları incelenecektir.

2.1. Sınıf Yönetimi

Sınıf, en yalın tanımıyla öğretmenle öğrencinin buluştukları yerdir (Sadık, 2004). Eğitim sürecinin büyük bölümü sınıfta gerçekleştiği için çocuğun davranışını değiştirme açısından sınıfın önemli bir yeri vardır (Başar, 2006). Eğitim ortamında öğretmenlerin yönetmesi gereken etkinlikler; iletişimin yönetimi, fiziksel ortamın yönetimi, davranış yönetimi, eğitim programının yönetimi ve zaman yönetimi olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır (Başar, 2006). Bu durumda, sınıf yönetimi eğitim ortamı içerisinde bütün öğretmen davranışlarını içine alacak kadar geniş bir kavramdır. Bu yüzden alan yazında eğitim uzmanları tarafından sınıf yönetiminin farklı tanımları yapılmıştır.

Kılbaş (2006) sınıf yönetimini, öğretimin amaçlarına ulaşmasında öğrenme-öğretme ortamının oluşturulması ve yürütülmesi için yapılan etkinlikler (sınıfın fiziksel ortamını düzenleme, kuralları oluşturma, derse dikkat çekebilme ve eğitsel çalışmalara katılmayı sağlama vb.) olarak tanımlamaktadır. Erden (2005), sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve davranışların değiştirilmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünü şeklinde tanımlamıştır. Kounin sınıf yönetimini, öğretmenin biçimlendirdiği, etkili ve verimli öğretimi kolaylaştırıcı öğrenme durumları ile öğretim davranışlarından oluşan geniş bir kavram olarak tanımlamıştır (Kılbaş, 2006). Sınıf yönetimi, eğitim müfredatını, öğretim yöntem ve tekniklerini, eğitim ortamının verimliliğini, teknolojiyi, zamanı, eğitim ortamını, öğretmenlerle çocuklar arasında etkili iletişimi gerçekleştirerek, öğrenme için gerekli şartların sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlanmıştır (Sarıtaş, 2003).

Sınıf yönetimi genel olarak, istenilen eğitim hedeflerine ulaşmak için öğretim yöntem ve tekniklerinin planlı ve bilinçli bir şekilde uygulanmasıyla ilgili yapılan çalışmaların bütünü olarak adlandırılır (Erdoğan, 2001). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler; sosyal etkenler (Aile, toplumsal norm ve değerler, çevre ve kitle iletişim araçları), psikolojik etkenler (öğrenci özellik ve ihtiyaçları, öğretmenin kişilik özellikleri) ve eğitsel etkenler (Okul yönetimin yapısı ve işleyişi, öğretmenin nitelik ve eğitim durumu, sınıfın fiziksel durumu) olarak üç ana grupta sınıflandırılabilir (Kılbaş, 2006).

2.2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Olgular

Tanımlardan da anlaşıldığı üzere sınıf yönetimi çok yönlüdür. Bu nedenle birçok değişkenden etkilenmektedir. Bu etkenleri sosyal etkenler, psikolojik etkenler ve eğitsel etkenler yönünden incelemek mümkündür (Kılbaş, 2006).

2.2.1. Sosyal Etkenler

Sosyal etkenler, sınıf yönetimini yalnızca eğitim ortamında etkileyen sosyal etkenleri kapsar. Bunlar aile, toplumsal norm ve değerler, çevre ve kitle iletişim araçlarıdır.

2.2.1.1. Aile

Bireylerin en derin ve köklü özelliklerinin kaynağı olan aile, evrensel bir sosyal kurumdur (Çalık, 2007). Çocuk ilk toplumsal davranışlarını aile bireyleri ile etkileşime girerek ve onları taklit ederek öğrenir (Akar, 2005). Çocuğun toplumsallaşması ilk olarak ailede başlar (Erden, 2005). Çocuk dünyaya geldiği an ilk iletişimde bulunduğu kişiler anne ve babasıdır. Bu iletişim çocuğun tüm hayatı boyunca devam eder. Aile, çocuğun kişilik yapısının temellerinin atıldığı ve gelişimsel açıdan önemli dönemlerin yaşandığı ortamdır (Düzgün, 1995). Anne babanın ve aile içindeki diğer bireylerin çocukla olan iletişimi çocuğun aile içindeki yerini belirler. Çocuğun ilk sosyal deneyimlerini edindiği yer olan aile bireyin hayatında önemli role sahiptir. Çocuğun bulunduğu ailenin kültürel düzeyi, sosyal ekonomik yapısı ve kültürel düzeyi çocuğun duygusal ve sosyal gelişim alanlarını etkileyecektir (Yavuzer, 2008). Ailede bulunan çocuk sayısı, ailenin görevlerini ve sorumluluklarını da değiştireceğinden sınıfı da etkileyecektir (Taş, 2007).

Çocukların gereksinimleri karşılayabilme ve bundan kaynaklanan davranış değişikliklerini belirleyebilme anne babanın sosyo-ekonomik düzeyine bağlıdır. Anne babanın eğitim durumu hem öğretme hem de örnek olma yoluyla, öğrenci davranışı etkiler (Başar, 2006).

2.2.1.2. Toplumsal Norm ve Değerler

Kişilerden ve gruplardan beklenen davranış biçimi, önceden belirlenmiş ve uyulması gereken kurallardır. Kişilerin belirli koşullarda neyi yapıp yapmayacağını gösterirler (Taş, 2007). Değerler pek çok normun ortaya çıkmasının nedenidir. Normlar hareketlere yön veren kültürel özellikler olmakla birlikte gerçek davranış kuralları olmaktan çok ideal kurallardır (Tezcan, 1997). Okulun işlevlerinden bir tanesi toplumsal normlara Türk milli eğitimin temel amaçları doğrultusunda yön vermektir. Öğretmenin görevi norm ve değerlerden kaynaklanan sorunlara karşı önlem alarak istendik yönde değişmesini sağlamaktır (Taş, 2007).

2.2.1.3. Çevre

Her birey, belli bir zaman dilimi içinde, belli bir coğrafyada ve belirli bir toplum içerisinde yaşar. Her toplumun sosyal ve kültürel özelliklerinden oluşan bir yapısı vardır. Bireyin sosyal çevresini oluşturan bu yapı bireyin davranışlarını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda şekillendirir (Akar, 2005).

İnsanın içinde yetiştiği çevre şartları o kişiyi her yönden derin bir biçimde etkilemektedir. Yaşamında hiç okula gitmemiş, okula ve eğitime saygısı olmayan bir aile ortamından okula gelen öğrenciyle, annesi babası sürekli okuyan ve normal günlük yaşamının akışı içinde sürekli kitap okunan bir ortamda yetişen öğrencinin okuldaki başarıları aynı olmaz. Bu iki çocuk, aynı okula, aynı sınıfa gittikleri halde, iki farklı gerçeği temsil etmektedirler (Cüceloğlu, 2000).

2.2.1.4. Kitle İletişim Araçları

Kitle iletişim araçlarının bireyler üzerindeki etkisinin farklı biçimlerde ve miktarlarda olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. Kitle iletişim araçları bireylerin duygu, düşünce ve inançlarında önemli etkiye sahiptir (Taş, 2007). Kitle iletişim araçla-

rının meydana getireceği etki olumlu olabileceği gibi olumsuzda olabilir. Bu izlenen programların niteliğiyle paralellik göstermektedir. Çocuklar arasındaki şiddetin artmasından çoğu kez medya sorumlu tutulmuştur (Kılbaş, 2006).

2.2.2. Psikolojik Etkenler

Sınıf yönetimini etkileyen psikolojik etkenler öğrenci özellik ve ihtiyaçları, öğretmenin kişilik özellikleri şeklinde sıralanmaktadır (Taş, 2007).

2.2.2.1.Öğrenci Özellik ve İhtiyaçları

Öğrenci, eğitim ihtiyacı olan ve bu ihtiyaçlarını karşılamak üzere okula devam eden bireydir (Erden, 1998). Toplum içinde yaşayan bireylerin kendi fiziksel ve toplumsal ihtiyaçlarını, içinde yaşadıkları toplumun ihtiyaç ve beklentilerine uygun bir biçimde karşılayabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri, yetenek ve değerleri kazandırma amacında olan okul eğitiminde öğrencinin ayrı bir yeri ve önemi vardır (Erden, 1998). Öğrencinin gereksinimleri ve kişilik yapısı sınıf yönetimini etkilemektedir (Taş, 2007). Öğrenciler bireysel farklılık gösterirler. Bireysel farklılık terimi, fiziksel özelliklerden (boy, kilo, vb.) ilgi, algı ve beklenti gibi psikolojik faktörlere kadar çeşitli değişkenleri kapsar. Ayrıca her öğrenci gelişim durumu, içinde yaşadığı çevre, köy, gecekondu ya da gelişmiş bölge gibi yakın çevresi ile ailenin eğitim durumu, ekonomik ve sağlık durumları farklılığından dolayı kendi dünyası içinde eşsiz bir birey olarak karşımıza çıkmaktadır (Celep, 2000; Erdoğan, 2001).

2.2.2.2. Öğretmenin Özelliklerini

Öğretmen; eğitim - öğretimle ilgili yöntem ve teknikleri kullanan, yönetsel görevlerde bulunan, değişme ve gelişme için bilgilerin, fikirlerin ve kişiliklerin etkileşimine imkân veren, bunun sağlanmasını amaçlayan, teşvik eden demokratik tutum ve uygulamaların olmasını sağlayan önemli bir kişidir (Değirmencioğlu ve Küçükahmet, 1999). Öğretmenlik mesleği, ilgili alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve formasyon gerektiren profesyonel statüde uğraşı alanıdır (Erden, 1998). Günümüzde eğitim kurumları bütün fiziki donanıma sahip olsalar da burada çalışan öğretmenler gerekli bilgi ve donanıma sahip olmazlarsa eğitim sürecinden beklenen

fayda sağlanamayacaktır (Gökçe, 1997).

Öğretmenlerin mesleklerine karşı sahip oldukları olumlu tutum sınıf yönetimiyle yakından ilişkilidir. Sabırlı, özverili ve öğretimdeki engeller karşısında ısrarcı olmayı gerektiren öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak için bu mesleği severek ve isteyerek yapmak çok önemlidir. Öğretmenlerin almış oldukları eğitim ve bu mesleği seçmede isteklik durumu sınıf yönetimini ve uygulamalarını etkiler (Taş, 2007). Başarılı bir öğretmen olabilmek için öğretmen, hem iyi bir akademik bilgiye sahip olmalı hem de mesleğini severek ve isteyerek yapmalıdır (Derman, Özkan, Altuk ve Mülazımoğlu, 2008).

Okulda bilgi aktarma ve öğrenim sürecini yöneten, sınıf içi düzen ve disiplini sağlayan en etkili kişi öğretmendir (Yavuzer, 2008). Öğretmenin kişilik özellikleri, mesleki deneyimi, öğretim stili, kültürü, aldığı hizmet içi eğitim sınıf yönetiminde etkilidir (Erdoğan, 2003). Etkili bir eğitim ortamı sağlamakla görevli öğretmenin, eğitim ortamını hazırlaması, sınıf kurallarını belirleyerek kuralları öğretmesi, öğretimi düzenleyip devam ettirmesi, öğrencilerin uygun davranışlar göstermesini desteklemesi beklenir (Başar, 2006). Sınıfta bulunan öğrencilerin uyumunu sağlaması, her öğrencinin bu uyum içinde kendisini ifade etmesini sağlayarak çocukların yaratıcı bir birey olmasını teşvik etmesi, öğretmenin kişilik özelliklerine bağlıdır. Tam tersine bir kişilik özelliğine sahip öğretmenler çocukları kötümser, doyumsuz, yeni düşüncelere kapalı, ilgisiz, tüm kararları kendisi veren ve önerilere değer vermeyen öğretmenler çocuklarda yaratıcı düşünmenin önünde engel oluşturanlardır (Akdağ ve Güneş, 2003).

2.2.3. Eğitsel Etkenler

Sınıf yönetimini etkileyen eğitsel etkenleri; okul yönetiminin yapısı ve işleyişi ve sınıfın fiziksel durumu şeklinde sıralamak mümkündür.

2.2.3.1. Okul Yönetiminin Yapısı ve İşleyişi

Ulusal eğitim sisteminin eğitim anlayışında okul; devletin gözetim ve denetimi altında eğitim için öngörülen program etkinliklerinin yer aldığı, Türk ulusunun yüceltilmesine kaynaklık eden ekonomi, sanat, edebiyat, kültür gibi alanların geliştirildiği, bilimsel ve teknik temele dayalı bir eğitim-öğretim kurumudur (Alkan,1997). Okul, bir eğitim kurumu olarak okulun kendisiyle okulun çevresinden oluşur (Şişman ve Taşdemir, 2008). Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana yani okula uygulanması-

dır. Dolayısıyla okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanıdır (Türkmen, 2005). Sınıf, içinde bulunduğu okulun bir parçasıdır. Bu nedenle okulun fiziksel ve psikolojik yapısı sınıf yönetimini etkiler (Aydın, 2007).

2.2.3.2. Sınıfın Fiziksel Durumu

Eğitim ortamı; sınıfın fiziksel, davranışsal ve öğretim ortamlarının bileşimiyle oluşur. Amaçlara ulaşmaya yarayan en uygun fiziksel düzenlemeler, çok yönlü hazırlıklara dayalı etkili bir öğretim planı ve bu planın uygulanışında gözlenmek istenen öğretmen ve öğrenci davranış örüntüleri ortamın öğeleri olarak görülür (Başar, 2006). Eğitim ortamı; öğrencilerin öğrenme seviyesini arttıracak yöntem, araç, gereç ve diğer olanaklar olarak belirlenir.

2.3. Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıf yönetim modellerinde herkes tarafından bilenen tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel sınıf yönetimi modelleri tanıtılacaktır. Ayrıca sınıf yönetim modelleri içeresinde yer alan tanınmış sınıf yönetimi disiplin modelleri açıklanacaktır.

2.3.1. Tepkisel Yönetim Modeli

İstenmeyen bir davranışa karşı tepki gösterme esasına dayalı bir sınıf yönetimi modelidir ve amacı istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir (Ök, Göde ve Alkan, 2000). Sınıf yönetiminde uygulanan klasik model olarak tanımlanabilir. Modelin işleyişi istenmeyen sonuç-tepki şeklindedir. Sınıfta düzen sağlamak için ağırlıklı olarak ödül-ceza sistemi kullanılmaktadır (Demirtaş, 2005). Düzen sağlayıcı ödül-ceza etkinliklerini de içermektedir (Sarı ve Dilmaç, 2005).

2.3.2. Önlemsel Yönetim Modeli

Önlemsel yönetim modelinin amacı, kestirilebilir sorunların ortaya çıkmasını önleyecek bir sınıf düzenlemesi ve işleyişi yaratmaktır. Önlemsel model, planlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirme, istenmeyen davranışı olmadan önleme eğilimidir (Başar, 2006). Amacı sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına olanak verecek bir ortamın engellen-

mesidir (Gündüz, 2004).

2.3.3. Gelişimsel Yönetim Modeli

Gelişimsel model; sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, duygusal, deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesini esas alır. Bu model bir uygulamaya geçilmeden önce, öğrencilerin ona bu açılardan hazırlanmasını öngörür (Başar, 2006). Gelişimsel model dört basamaktan oluşur. Onuncu yaşa kadar süren birinci basamakta çocuklar, nasıl öğrenci olunacağını öğrenirler. Bu basamakta öğretmen, sınıf yönetimi konusunda çok zaman ve çaba harcamak zorundadır. On-on iki yaşlarını içine alan ikinci basamakta öğrenciler, sınıf düzenine uymaya gayret eder, öğretmenini üzmek istemezler. Bu açıdan sınıf yönetimine verilen ağırlık bir önceki basamağa göre azalır. Üçüncü basamak, ilköğretimin ikinci devresine denk düşen on iki-on beş yaşlarını kapsar. Bu dönemde öğrenciler karmaşık duygular yaşarlar. Sınıf yönetimi kurallarını sorgulamaya çalışırlar. Dördüncü basamak lise yıllarını kapsar. Zihinsel gelişim ve sosyalleşme süreci hızlıdır. Kimlikleri, davranışları şekillenmeye başlar, sınıfta nasıl davranmaları gerektiği konusunda kendilerini sorgularlar. Bu yüzden yönetim sorunları azalır (Sarıtaş, 2003; Başar, 2006).

2.3.4. Bütünsel Yönetim Modeli

Sınıf yönetimi algılarını bütünleştiren bütünsel sınıf yönetimi modelinde önlemsel sınıf yönetimine öncelik verme, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenen davranışa ulaşabilmek için, istenmeyenin nedenlerini ortadan kaldırma, öğrenci özelliklerini gözetme vardır. Diğer sınıf yönetimi modellerinden yararlanılmasını kabul etmekle birlikte, önleyici sınıf yönetimi modelini ön plana çıkarmayı hedeflemektedir (Sarıtaş, 2003). Bu etkinlikler sürecinde seçilecek davranış örgüleri, öğrencinin gelişim basamakları ile uyumlu olanlardan seçilir (Başar, 2006). Bütünsel sınıf yönetimi modeli önceki üç modelin bir sentezi olarak görülebilir (Gündüz, 2004). Bu yaklaşımda ayrıca, sınıfın çevresinin sınıf içine etkisi de göz önünde bulundurularak öğrencilerin okul, aile ve arkadaş çevresi de göz önünde bulundurulur (Ağaoğlu, 2006).

Yukarıda genel olarak bilinen tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel sınıf yönetimi modellerine yer verilmiştir. Sınıf yönetim modellerine dayanan sınıf yönetimi inançları aşağıda açıklanmıştır.

2.4. Sınıf Yönetim İnançları

Sınıf yönetim modellerine dayanan sınıf yönetim inançlarını Glickman ve Tamashiro (1980) ve Wolfgang (1995); müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci olarak sınıflandırmış ve bir model olarak ortaya koymuşlardır. Ortaya konan bu model devam eden bir hat ile temsil edilmektedir. Hattın bir ucunda müdahaleci inanç, diğer ucunda müdahaleci olmayan inanç, ortasında ise etkileşimci inanç bulunmaktadır.

2.4.1. Müdahaleci İnanç

Müdahaleci öğretmenler dayanaklarını insan davranışlarının dışsal koşullanmadan ibaret olduğuna inanan deneysel psikologların çalışmalarından almaktadır (Aksoy, 2001; Okut, 2011). Müdahaleci öğretmenler öğrencilerin davranışlarını kontrol altına alma konusunda kendilerini tek yetkili olarak görmektedirler. Sahip oldukları bu yetkinin sonucu olarak eğitim ortamında oluşturulacak olan kurallara kendisi karar vererek yapılması gereken davranışları açık ve anlaşılır bir şekilde açıklar ve çocukların kurallara uymasını sağlamak için ödül ve cezayı kullanır (Korkmaz, Korkmaz ve Özkaya, 2009). Bu öğretmenlere göre öğrenciler, ancak belirli davranışların pekiştirilmesiyle öğrenebilirler. Öğrencilerin uygun olmayan davranışları, yetersiz ödüllendirmenin ya da cezalandırmanın bir sonucudur. Müdahaleci yaklaşım olumsuz öğrenci davranışları ile baş etmede öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almaz (Levin ve Nolan 1991'den aktaran Aksoy, 2001). Müdahaleci yaklaşım alanına giren en tanınmış sınıf yönetimi ve disiplin modelleri Canter modeli ve Axelrod modelidir.

Bu öğretmenlere göre öğrencilerin istendik davranışları pekiştirilerek davranışın devamlılığı sağlanmalıdır. Böylece öğrenci yaramazlıkları, yetersiz ödüllendirmenin ya da cezalandırmanın bir sonucudur. Bu düşüncede öğretmenler istendik davranışları belirlemeli kararlı davranışlar sergileyerek devamlı kontroller sağlanmalıdır. Öğrencinin iç dünyası bu öğretmenler için önemli değildir. Bu düşüncenin merkezinde öğretmenler yer almaktadır (Glickman ve Tamashiro, 1980).

2.4.2. Müdahaleci Olmayan İnanç

Müdahaleci olmayan inanca sahip olan öğretmenler öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol altına almada temel sorumluluğun sahibi olduğuna ve kendi davranışlarını

kontrol altına almanın doğuştan gelen bir özellik olduğuna inanmaktadır (Korkmaz, Korkmaz ve Özkaya, 2009). Bu inanca sahip öğretmenler öğrencilerin gösterdiği istenmedik davranışların çözülememiş içsel çatışmalardan kaynakladığına inanmaktadır (Okut, 2011). Öğrencilerin kendi yollarını kendileri belirleyebilecek, sorunlarını aşabilecek ve çözebilecek yeterlilikte olduklarını düşünmektedir.

Öğretmenler öğrencinin içinde bulunduğu ruhsal durumunu, beklentilerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, öğrencinin sorunun farkına varmasına ve uygun çözüm getirmesine yardımcı olur (Korkmaz, Korkmaz ve Özkaya, 2009). Eğitim ortamında öğretmenin asıl görevi, öğrencilerin yaptıkları davranışlarını kontrol altına almalarına rehberlik ederek daha verimli bir eğitim ortamı oluşturmaktır (Aksoy, 2001). Müdahaleci olmayan yaklaşım kapsamında yer alan en tanınmış sınıf yönetimi ve disiplin modelleri Gordon'un öğretmen etkililiği eğitimi (teacher effectiveness training) modeli ve Ginott'un uygun iletişim modelidir (Aksoy, 2001). Müdahaleci olmayan öğretmenlerin bulunduğu eğitim ortamında öğrenciler yüksek kontrole sahipken, öğretmenler düşük kontrole sahiptir (Glickman ve Tamashiro, 1980).

2.4.3. Etkileşimci İnanç

Etkileşimsel sınıf yönetimi yaklaşımı ise hem insancıl hem de davranışçı felsefenin ilkelerine dayanmaktadır (Aksoy, 2001). Etkileşimci öğretmenler, öğrenci davranışlarını anlamlandırabilmek için sosyal pisikoloji ve gelişim psikolojisinin çalışmalarını incelemektedirler (Okut, 2011). Bu öğretmenler, öğrencilerin dış dünya ile etkileşim halinde olmasının doğal bir sonucu olarak öğrenmenin gerçekleştiğine inanmaktadır. Öğrenciler, toplumsal kurallara ve toplumsal yaşama uyum sağlamayı öğrenmek zorundadır. Öğrencilerin diğer bireylerle iletişime geçmesi sorunun çözümü olarak görülmektedir. Bu yaklaşıma göre öğretmenler ve öğrenciler eşit bir kontrole sahiptir (Glickman ve Tamashiro, 1980).

Tablo 1’ de sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar verilmiştir.

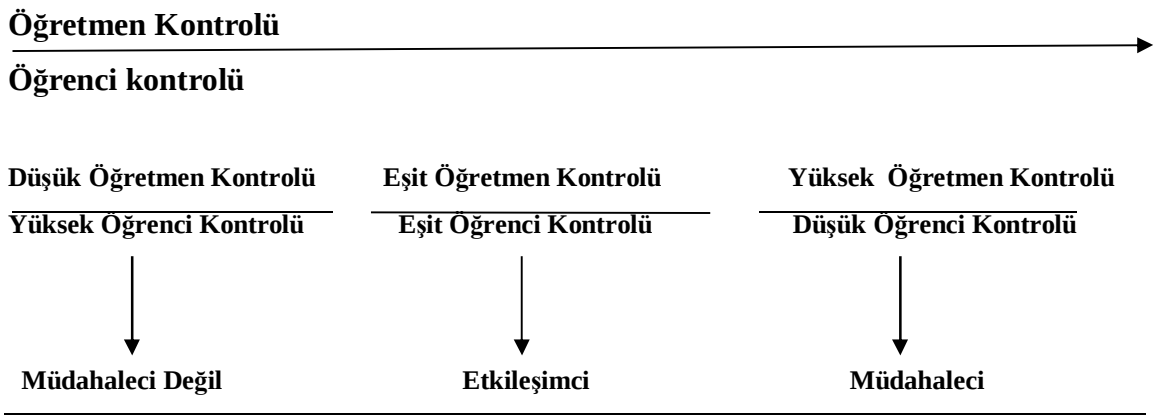
Tablo 1

Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar

	Müdahaleci yaklaşım	**Müdahaleci olmayan yaklaşım**	**Etkileşimci yaklaşım**
Davranışların kontrol edilmesinde temel sorumluluk	Öğretmene ait	Öğrenciye ait	Öğrenci ve öğretmene ait.
Kuralların geliştirilmesi	Öğretmen geliştirir.	Öğretmenin rehberliğinde öğrenci geliştirir	Öğretmen ile öğrenci ortaklaşa geliştirir.
Temel vurgu	Davranış	Duygu ve düşünceler	Davranış- duygu ve düşünceler
Bireysel farklılıkların önemi	Düşük düzeyde önemli	Orta düzeyde önemli	Orta düzeyde önemli
Müdahale zamanı	Davranışı değiştirmek için öğretmen hemen müdahale eder	Öğrenciye davranışı kontrol etmek için zaman verilir.	Öğrenciye davranışı kontrol etmek için zaman verilir ancak grup hakları korunur.
Müdahale yöntemleri	Ödüller, cezalar	Sözsüz mesajlar, özel görüşmeler ve ben mesajı	Grup toplantıları
Güç kaynakları	Ödül gücü ve zorlayıcı güç	Karizmatik ve uzmanlık gücü	Uzmanlık ve yasal güç
Tanınmış modelciler	Canter, Axelirod	Ginot, Gordon	Dreikurs, Glasser

Kaynak:Levin, J.jveNolan, J. F. (1991).Principles of classroommanagement: Ahierarchicalaproach. Prentice, Inc. New York.

Glickman ve Tamashiro (1980) tarafından müdahaleci olmayan, müdahaleci ve etkileşimci öğretmenlerin yerleri, sınıf içinde kontrolün kimde olduğu ile ilişkilendirilerek Şekil 1' de bir hat üzerinde gösterilmiştir.



*Şekil 1.*Öğretmen- Öğrenci kontrol hattı

Kaynak: Glickman, C. ve Tamashiro, R. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, *37*(6), 459-464.

Sınıf yönetimine yönelik inançlar müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci olarak yer almaktadır. Sınıf yönetiminde farklı inançlara sahip öğretmenlerin yönetiminde kullandıkları sınıf disiplin modelleri farklılaşmaktadır. Sınıf yönetim inançlarına göre öğretmenlerin uyguladıkları disiplin modelleri aşağıda açıklanmıştır.

2.5. Sınıf Yönetiminde Sıklıkla Kullanılan Disiplin Modelleri

Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modelleri farklılık göstermektedir. Her bir öğretmen kendi sınıf modelini oluşturur. Öğretmen ve öğretmen adaylarının sınıf disiplini sağlamada disiplin modellerinin farkında olmaları kendi sınıf yönetim modelini oluşturmada faydalı olacaktır (Tertemiz, 2000). Bu disiplin yaklaşımları bireyin psikolojik durumu, gereksinim ve yetenekleriyle yakından ilgilidir (Celep, 2000). Eğitim ortamında sınıf disiplinini sağlamak için geliştirilmiş disiplin modellerinden davranış değiştirme modeli, Canter modeli, etkili öğretmenlik modeli, Ginott modeli, mantıksal sonuç modeli ve gerçeklik terapisi/Kontrol modelleri aşağıda sunulmuştur.

2.5.1. Müdahaleci Öğretmenlerin Uyguladıkları Disiplin Modelleri

Müdahaleci öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetimindeki disiplin modellerinde davranışların kontrol altına alınmasında temel sorumluluk öğretmene aittir. Müdahaleci inanca sahip öğretmenlerin sınıflarında sınıf kuralları öğretmen tarafından belirlenir, bireysel farklılıklar göz ardı edilir ve istenilen davranışın kurallara uygun olarak yapılması sağlanılır (Glickman ve Tamashiro, 1980). Çocuklar istenilen bir davranış sergilediğinde öğretmen ödülle pekiştirirken istenilmeyen davranışlar karşısında ceza vererek engellenmeye çalışır (Levinve Nolan, 1991). Öğretmenler davranış gerçekleşir gerçekleşmez müdahalede bulunurlar. Bu inanca sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde uyguladıkları disiplin modellerinde üç isim ön plana çıkmıştır. Bunlar Lee Canter, B.F Skinner ve Saul Axelrod' tur. Bu isimlerin öncüsü olduğu sınıf yönetimi disiplin modelleri aşağıda açıklanmıştır.

2.5.2. Davranış Değiştirme Modeli (B.F. Skinner)

Rus Fizyolojist İvan Pavlov'un uyaran – tepki deneyleriyle başlayan davranışçı

akımı Saul Axelrod ve Burrhus Frederic Skinner gibi psikolog ve eğitimciler insan yaşamına ve eğitime uygulayarak devam ettirmişlerdir (Touber, 2007). Bu yaklaşımın odak noktasında insanlar hoş olmayan deneyim ve uyarıcılardan sakınırken hoş ve ödüllendirici olan davranışı tekrar ederler. Eğitim ortamının yöneticisi durumundaki öğretmenler ortamda bulunan her öğenin öğrenci davranışını nasıl etkilediğini saptayarak bunları istendik davranışa dönüştürmenin yollarını aramalıdır (Celep (2004). Bu model diğer modellere göre daha kolay uygulanmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin sergiledikleri davranış karşısında ödül ve cezayı rahatlıkla uygulamaktadırlar. Öğretmenlerin öğrenciye istendik davranışları yaptığında pekiştireç vermesi davranışın yapılması sıklığını artırırken, istenmedik davranış sergileyen çocukların ödülden mahrum bırakılması ya da ceza verilmesi ise sonunda istenilen davranışı yapmaya zorlayacaktır (Touber, 2007).

2.5.3. Canter Modeli (Lee Canter)

Lee ve Marlene Canter tarafından geliştirilen davranış modelinde öğretmen eğitim ortamında yüksek kontrole sahipken öğrenciler düşük kontrole sahiptir (Touber, 2007). Bu modelde, kurallar öğretmen tarafından belirlenmeli ve öğrenciler kurallara uymaya zorlanmalı, istendik davranışlar pekiştireçlerle desteklenmeli ve kuralların yerleşmesi için ailelerden yardım alınmalıdır (Sarıtaş, 2000).

Öğretmenler sınıf kurallarını neden koyduklarını açıklar, kurallara uyulmadığı takdirde sonuçlarının ne olacağı konusunda öğrencilere bilgi verir; öğrencilerin birbirlerine ve öğretmene karşı saygılı ve sorumlu davranmalarını ısrarla talep eder. Canter modeli, öğrencilerin istenmeyen davranışlar konusunda kendilerini kontrol edebilecekleri varsayımına dayanır (Sarıtaş, 2000). Bireysel farklılıkları göz ardı eden bu modelde öğretmenler öğrencilerin birbirlerine benzer şekilde davranış göstermesini ve aynı düzeyde başarılı olmalarını beklemektedir (Celep, 2000).

Canter modelinin amacı, öğretmenlerin eğitim ortamında aktif olmasını ve öğrencilerin karşısında yüksek kontrole sahip olmasını öğretmektedir (Levin ve Nolan, 1991). Canter modelinde öğretmenler sınıf yönetiminde istenmedik davranışlar karşısında istenmeyen davranışı sergileyen öğrenciyle göz teması, jestleriyle ve sözel ifadelerle öğrenciyi uyarmalı ve dokunarak davranışın sonlandırılması gerektiği mesajını verme stratejilerini kullanmalıdır (Edwars, 1997). Fakat bunlarla davranış sonlandırılmıyorsa öğrenciyi izole etme, sevdiği bir şeyden mahrum bırakma, ortamını değiştirme gibi cezalar vererek istenmedik davranışı sergilemesine engel olmalıdır (Celep, 2000).

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim etkinliklerini planlamanın yanında disiplin uygulamalarını da planlı ve kararlı bir şekilde uygulamalıdır. Bu kararlılığın sürdürülmesi sınıf kurallarının belirlenip yerleştirilmesine bağlıdır. Sınıf kurallarının önceden belirlenmesi öğrencinin neleri yapıp yapmayacağı konusunda fikir sahibi olmasını sağlayacak ve davranışları üzerinde öz disiplin sağlamasına katkıda bulunacaktır (Canter, 1996).

2.5.4. Müdahaleci Olmayan Öğretmenlerin Uyguladıkları Disiplin Modelleri

Müdahaleci olmayan öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetimindeki disiplin modellerinde öğrenciler kendi davranışlarını kontrol altına alabilme sorumluğunu üstlenmektedirler. Sınıf kuralları öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından belirlenir. Bireysel farklılıklar kısmen dikkate alınır. Öğrenciye davranışını kontrol altına almak için zaman verilir. Yapılan davranışlar sözsüz mesajlar, özel görüşmeler ve ben mesajı verilerek değiştirilmeye çalışılır (Levinve Nolan, 1991). Bu modeller içerisinde iki isim ön plana çıkmaktadır. Bu isimler Thomas Gordon ve Haim G. Ginotttur. Bu isimlerin öncüsü olduğu sınıf disiplin modelleri aşağıda sunulmuştur.

2.5.5. Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli (Thomas Gordon)

Abraham Maslow ve Carl Rogers'in kuramlarından esinlenen Thomas Gordon öğretmen ve öğrenciler arasında iyi ilişkiler kurmak amacıyla sınıf disiplin modeli oluşturmuşlardır. Gordon öğretmenlerin anlayışlı davranışlarıyla istenmeyen davranışların ortadan kalkacağını düşünmektedir. Bu modelde önemli olan çocukların karar verme ve problemlerin üstesinden gelme konusunda kendilerine güven duymalarını sağlamaktır. Hedeflere ulaşmak için öğrenci öğretmen ilişkisi dikkate alınmalı ve öğrencileri karar verme sürecinde etkin kılmalıdır (Touber, 2007). Gordon sınıf yönetiminde öğretmen ve öğrenci ilişkisinin açık ve bağımsız olması gerektiğine inanmaktadır (Erden, 2005).

Gordon'un modelinde ilk aşama problemin nereden kaynakladığının saptanmasıdır (Sarıtaş, 2000). Problemin kaynağı hem öğretmen hem de öğrenci olabilir. Eğitim ortamında gerçekleşen olay öğretmen üzerinde gerçek, doğrudan ve istenmedik biçimde etki yaratıyorsa problemin kaynağı öğretmendir. Şayet olay öğrenciyi gerçek, doğrudan ve istenmedik biçimde etkiliyorsa problem öğrenciden kaynaklanmaktadır. Bazen de problem her iki taraftan da kaynaklanıyor olabilir. Bu durumda öğrenci ve öğretmen

arasında çatışma çıkması beklenebilir. Gordon bu türden bir çatışma çıkması durumunda kaybeden yok yönteminin uygulanmasını önerir (Sarıtaş, 2000). Bu, her iki taraf için kabul edilebilecek ve hiçbirinin kaybetmeden kazanacağı bir çözüm üretme yöntemidir (Sarıtaş, 2000; Erden, 2005).

Bu modelde sınıf yönetiminde başarılı olabilmek için öğretmen, öğrencinin kendi sorunlarını üstesinden geleceğine inanmalı, sorun çözülene kadar sabırla uygulamaya devam etmeli, etkin dinleyerek öğrencilerin duygularının ortaya çıkmasına imkân vermeli, öğrenciye sorunların üstesinden gelme konusunda yardımcı olmalı ve öğrencilerin sorunlarının gizliliğine önem vermelidir (Edwards, 2004).

2.5.6. Ginott Modeli

Kounin'in kuramına dayanan Ginot modelinin temel amacı öğretmenlerin güvenli, insancıl ve verimli eğitim ortamı yaratmalarına yardımcı olmaktır. Ginot modeli öğretmenlerin eğitim ortamında öğrencilere karşı ne tür ifadelerde ve davranışta bulunmaları ve bulunmamaları gerektiğini içermektedir (Ginott 1971'dan aktaran Celep, 2000).

Disiplin, küçük zaferler dizisi, uzun-dönemli gelişme süreci ve bir çocuğun yanlış davranışının acil çözümü olarak görülür. Öğretmenler, duruma ve duygularına uygun yumuşak bir dil kullanarak öğrencilerini kibarca ikna etmelidirler. Bu modelde öğretmenler hem somut iletişimler kullanmalı hem de cezaya karşı başka seçenekler bulmalıdırlar. Çünkü ceza eğitici değildir ve düşmanlık yaratır (Tosun, 2002). Ginott öğrencilerle eşleşik/uygun (congruent) etkili bir iletişim kurulmasından yanadır. Her durumda, sınıftaki bir krizi arttırmak ya da azaltmak, öğretmen tepkilerine bağlıdır. Bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğretmen, öğrenciler istenmeyen bir davranış sergilediğinde onları haylaz, tembel, çürük v.b. sıfatlarla etiketlemekten kaçınmalıdır (Çelik, 2008)

2.5.7. Etkileşimci Öğretmenlerin Uyguladıkları Disiplin Modelleri

Etkileşimci öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetimindeki disiplin modellerinde öğrencilerin davranışlarını kontrol altına alabilme sorumluğu hem öğretmenlere hem de öğrencilere aittir. Sınıf kurallarını öğretmen ve öğrenciler birlikte belirler. Bireysel farklılık kısmen dikkate alınır (Levin ve Nolan, 1991). Bu modeller içerisinde iki isim ön plana çıkmaktadır. Bu isimler Rudolf Dreikurs ve William Glasser'dir. Bu isimlerin

öncüsü olduğu sınıf disiplin modelleri aşağıda sunulmuştur.

2.5.8. Mantıksal Sonuç Modeli (Rudolf Dreikurs)

Alfred Adler'in kuramına dayanan bu disiplin modelinde çocuklara insan hakları ve bütün insanların değerlerine önem vermeleri öğretilmelidir. Bu model, çocukların ait olma, eşitlik ve karşılıklı saygı duygularını geliştirmelerini engelleyen herhangi bir disiplin modeline karşı olmayı içerir. Bu modelin öne sürdüğü yaklaşım, öğrencinin istenmeyen davranışının; dikkat çekme, öç alma, güç gösterisinde bulunma gibi ihtiyaçlarından ortaya çıktığını savunmaktadır. Öğrencinin dikkat çekme gereksinimi karşılandığında güdüleme ile ilgili olan uygun olmayan davranışlar reddedilecektir. Meydana gelen istenmedik davranışın önlenmesi için mutlaka sınıf kuralları gözden geçirilmelidir (Touber, 2007; Edwards, 2004).

Ussal Sonuçlar Modelinde öğretmenler eğitim ortamında öğrencileri dikkatli bir şekilde gözlemlemeli ve istenmedik davranışların kaynağını tespit etmeye çalışmalıdır. Güç ve kontrol durumunda öğretmen öğrenciye sınıfta sorumluluk vermelidir. İstenmeyen davranışları sergileyen öğrencilere sürekli şefkat ve ilgi göstermek çocuğun öç alma duygusunun üstesinden gelebilir. Öğrenciler yaptıkları davranışlarının sonuçlarını yaşayarak davranışlarının toplum üzerinde ne gibi etkileri olduğunu kavrayabilirler. Bu modeldeki bir uygulamaya örnek vermek gerekirse sınıfı dağıtan, dağıttığını toplar (Celep, 2000).

2.5.9. Gerçeklik Terapisi \ Kontrol Modeli (William Glasser)

William Glasser tarafından geliştirilen gerçeklik terapisi modeli kişisel bir yol göstericidir. Öğrenci eğer isterse aklı başında bir şekilde davranışlarını kontrol edebilir. Öğretmenler öğrencinin davranışının altında yatan nedenleri araştırmalıdır. Öğrencilerin davranışlarının sonuçlarını kabul etmeyi ve sorumluluk sahibi olmayı öğrenmeleri gerektiğini savunmaktadır (Touber, 2007). Glasser'e göre kurallar esastır ve öğrenci kurallara uymaya zorlanmalıdır. Bu modelde öğrenci, istenmeyen davranışının tüm sorumluluğunu üstlenir. Fakat bu, ceza ve övgü ile olmamalıdır.

Öğrencilerin davranışına rehberlik etmek amacıyla, öğretmenler ile öğrenciler arasında bir anlaşma yapılmalıdır. Bu anlaşma açık ifadeleri ve öğrencilerin bu davranışsal anlaşmaya uymamalarının sonuçlarının ne olacağını içermelidir. Disiplin sorunlarıyla basa çıkmak için önder öğretmen, sorunları çözmenin kestirme yolu olmadığını iyi

bilir. Bunları çözmek için tüm kural bozucu durumlara aynı gerçekçi ve açık yollarla yaklaşır. Sorun çıkartan öğrenciye, kızgın ya da savunmacı bir tutumla yaklaşmaz. Öğretmen öğrenciye sakinleşmesini şaka yoluyla ya da gülümsemeyle ifade ederse daha etkili olabilir. Bu da gerilimi azaltabilir. Öğrenci sınıfta yatışırsa öğrenci ile konuşmak için zaman yaratılmalıdır. Şayet öğrencilerin sınıftan çıkartılması gerekiyorsa onlara, sakinleşebilecekleri ve sorunu tartışabilecekleri mola odası denilen bir yer ayarlanmalıdır (Glasser 1990'dan aktaran Celep, 2000).

Öğretmen, öğrenci ile iletişim kurmak ve ihtiyaçlarını karşılamasına yardımcı olmak amacıyla kurallar üzerinde uzlaşma sağlama, gösterilen davranışlara odaklanma, söz verme, yönlendirici cümleler kurma, özür kabul etmeme, davranışın değerlendirilmesi, öğrencinin davranışlarının sonuçlarını görmesini sağlama, ceza vermeme gibi davranışlarda bulunmalıdır (Dembo 1985'dan aktaran Erden, 2005).

2.6. İlgili Araştırmalar

Sınıf yönetimi konusunda gerek yurt içinde gerekse yurt dışında öğretmenler veya öğrencilerle yapılmış farklı çalışmalar bulunmaktadır. Bu bölümde sınıf yönetiminde özellikle disiplin modellerine odaklanan araştırmalardan bazı örnekler sunulmaktadır.

2.6.1. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar

Yurt içinde sınıf yönetimine ilişkin çok sayıda araştırma yer almaktadır. Yapılan çalışmalara baktığımızda genellikle sınıf yönetiminde disiplin boyutunun ağırlıklı olarak işlendiği görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Savran (2002) , fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumlarını belirlemek ve sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum ölçeğinin uyarlaması amacıyla yapmış olduğu araştırmada, ölçeği 584 öğretmen adayına uygulamıştır. Savran uyarlama sürecinde ölçekte gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra ölçeğin Türkçe formunu ders yönetimi ve insan yönetimi olmak üzere iki faktörlü bulmuştur. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda iç tutarlık katsayıları ders yönetimi faktörü için 0.71 ve insan yönetimi için 0.73 olarak hesaplanmıştır. Savran'ın yapmış olduğu araştırmanın sonuçları yüksek yeterlik inançlarına sahip olan öğretmen adaylarının insan yönetimi boyutunda müdahaleci olmayan (hümanistik) bir yaklaşıma sahip olurken, ders yönetimi boyutunda müdahaleci (disiplinci) bir yaklaşıma sahip olduklarını göstermiştir.

Üstün, Erkan ve Akman (2004), Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim dalında okuyan öğrencilerle tutum üzerine yaptıkları araştırmada örneklemdeki adayların mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olduğu fakat kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu görüş bildirdiklerini belirtmişlerdir.

Köksal, Akyol ve Aslan (2006) yılında yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği 120 öğretmen adayına uygulanmıştır. Adayların sınıf düzeyinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygısının alınan puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayının ailesinde öğretmen bir bireyin bulunmasının mesleki benlik saygısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulunmuştur.

Demir ve Maskan (2007) yılında yapmış oldukları çalışmada, orta öğretim kurumlarında çalışan fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine İlişkin tutum ve inançlarını değerlendirmektedir. Bu amaçla, Martin ve Baldwin'in (1998) Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç anketinin Türkçe çevrisi Diyarbakır il merkezindeki özel ve devlete ait orta öğretim kurumlarında görev yapan 63 fizik öğretmenine uygulamışlardır. Araştırmanın sonuçları, genç fizik öğretmenlerinin sınıf yönetiminin Davranış Boyutu alt boyutunda çok disiplinci, Ders Yönetimi ve İnsan Yönetimi alt boyutlarında ise disiplinci bir yaklaşıma sahip olduklarını bulmuşlardır. Ancak, fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik yaklaşımlarında, çalışma süreleri ve çalıştığı kurum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Terzi ve Tezci (2007) yılında yapmış oldukları araştırmada, ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlardaki öğrenciler ile ilköğretime öğretmen yetiştiren lisans programlarında okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmışlardır. 511 öğrenciye uyguladıkları Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, sosyal ve dil bilim alanlarında okuyan öğrencilerin ise fen ve matematik alanlarında okuyan öğrencilere göre tutum puanlarının daha yüksek puana sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Ekiz ve Yiğit (2007) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerini program ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemişlerdir. Yaptıkları çalışmada farklı programlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile öğretmen yetiştirmede kullanılan modellerle ilgili görüşleri araştırılmıştır.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının geleneksel anlayışı destekleyen modeller kapsamındaki öğretmen yetiştirme anlayışını benimsemedikleri görülmüştür. Bu sonuca göre; öğretmen adaylarının yeni yaklaşımları benimsemeye eğilimleri oldukları söylenebilir.

Kars'ın (2007) İzmir ili Konak ilçesinde görev yapan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasının bulgularına göre; din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kendilerini sınıf yönetimi konusunda yeterli algıladıkları görülmektedir. Sınıf yönetimi yeterliklerinin cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği; kıdeme, eğitim durumuna, mezun olunan okula, bölüme ve görev yapılan okul kademesine göre toplam puan ve alt boyut puanlarında genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Yılmaz (2007) yaptığı çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisini incelemiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin, fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarında nasıl etkilere sahip olduğu araştırılmıştır. Bu amaçla, katılımcılara Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği (STEBI-B) ile Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen, sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç ölçeği (ABCC) uygulanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan her iki test de, öğretmenlik uygulaması deneyimleri başlamadan ve tamamlandıktan sonra olmak üzere ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi inançlarının ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sonuçlar, fen öğretiminde yüksek öz yeterlik inancına sahip olan sınıf öğretmeni adaylarının ders yönetimi boyutunda müdahaleciden etkileşimciye doğru, insan yönetimi boyutunda ise daha müdahaleci bir sınıf yönetimi yaklaşımına sahip olduklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlik uygulaması deneyiminin sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi inançlarını etkilediğini göstermiştir. Öğretmenlik uygulaması deneyimi ile ders islenişinde müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımını benimseyen sınıf öğretmeni adayları, öğrenci etkileşiminin olduğu ancak bir sınıf ortamında iyi bir öğretimin yapılabileceğine inanarak ders yönetimi boyutunda etkileşimci sınıf yönetimi yaklaşımına kayma eğilimi göstermişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenci-öğretmen ilişkisinde müdahaleci yaklaşımın gerekli olduğuna inandıkları belirlenmiştir.

Tekerci (2008) farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve mesleki tutumlarının incelendiği çalışmasında ilköğretime

bağlı anasınıfında, bağımsız anaokulunda ve özel anaokulunda çalışan 300 okul öncesi öğretmeniyle çalışmasını yapmıştır. Toplanan verilerin analizinde özel anaokulunda çalışan öğretmenler ile 1–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin demokratik tutum puanlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun demokratik öğretmen tutumuna sahip olduğu ve öğretmenlerin mesleki doyum puanları arttıkça demokratik tutum puanlarının da olumlu yönde arttığı saptanmıştır.

Tanrıverdi (2008), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutumlarıyla 2006 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki amaç ve kazanımlara ulaşması arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında anasınıfı öğretmenlerinin mesleğe yönelik olumlu ya da olumsuz tutuma sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yaş ve hizmet içi eğitim faktörünün öğretmen tutumunu etkilemediği, mezun olunan kurum ve kıdem faktörünün ise mesleki tutum üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulunmuş; ayrıca öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının yeterliliğini algılama düzeyinin tutumlarında farklılaşmaya yol açan önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ekici (2008), üniversite üçüncü sınıfta yer alan sınıf yönetimi dersini almış öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik düzeyindeki sınıf yönetimi algısının farklılığını incelemiştir. Çalışmayı 91 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Deneysel türde yapılan araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin öğretmen öz-yeterlik algı düzeyini geliştirmede sınıf yönetimi dersi almış olmanın önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Üstünel (2008), aday öğretmenlerin sınıf disiplini hakkındaki görüşleri ile uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Üstünel, İngiliz dili öğretmen adaylarının, ilköğretim düzeyinde kalabalık sınıflarla başa çıkılması, küçük yaştaki öğrenci sınıfında olumlu bir ortam oluşturulması ve çocukların dikkatinin toplanması gibi disiplin sorunları hakkındaki görüşleri ile bu görüşlerin sınıf ortamında ne derece uygulandığını tartışmıştır. Veriler, anket toplama, günlük tutma, tartışma oturumları ve sınıf gözlemi yöntemleriyle toplanmıştır. Araştırma bulguları, bir öğretmen adayının öğretmenlik deneyimine ne kadar çok sahip olursa, o kadar iyi düzeyde görüşlerini sınıf uygulamasına yansıttığı sonucuna varmıştır.

Özcan (2008), İlköğretim I. Kademede görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disipline ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla genel tarama modelinde betimsel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada ilköğretim birinci kademedeki sınıflarda, öğretmenlerin sınıf içinde karılaştıkları disiplin problemleri, disiplin problemlerinin nedenleri, öğretmenlerin bu disiplin problemlerine karşı kullandıkları yöntemler ile bedensel cezaya

ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf düzeyi ve mezun olunan okul türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada Düzce il merkezindeki 16 ilköğretim okulunda görev yapan 165 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde mesleki kıdemi 6-10 yıllık öğretmenler ile mesleki kıdemi 16-20 yıllık öğretmen görüşlerinde farklılık tespit edilmiştir.

Güleç, Bağçeli ve Onur (2008), öğretmen adaylarının sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanmasına ilişkin görüşleri adlı çalışmalarında 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne devam eden ve sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanmasına ilişkin görüşlerine odaklanmıştır. 90 öğretmen adayı ile yapılan araştırmada anket kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen adayları öğrenciyi sürece dâhil eden disiplin anlayışına paralel olarak sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrencilerle birlikte karar vermenin gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Köse, 2010 yılında yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik görüşlerini çeşitli faktörlere göre incelemiştir. 150 öğretmen adayına 32 maddelik bir ölçek uygulayarak verilerini toplamıştır. Verilerinin sonucunda öğretmen adaylarının genel olarak sınıf yönetimine karşı pozitif görüşleri olduğunu, kendilerine güvendiklerini ve sınıf yönetimi derslerinin yeterli teorik bilgiyi verdiği ancak sınıf yönetimi dersinin uygulama yönünden yetersiz olduğu sonucunu bulmuştur. Ayrıca; öğretmen adaylarının bu derslere yönelik tutumlarının, cinsiyetlerine göre değişmezken, öğrenim gördükleri branşa göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akar vd. (2010) çalışmasını, anaokulları ve ilköğretim okullarındaki görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamaları ile ilgili yaşantılarını tespit etmek ve sınıf yönetimi konusunda ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla Ankara ilinden toplam 19 öğretmenle yürütmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre fiziksel ortam sınıf yönetiminde önemli bir boyut olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha çok geleneksel yöntemleri tercih ettikleri görülmüştür.

Koç (2011), öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde kullanılan disiplin modellerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Yapılan araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmaya Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde son sınıfta öğrenim görmekte olan 360 öğretmen adayı katılmıştır. Sonuç olarak farklı branşlardaki son sınıf öğrencilerinin bu araştırmada kullanılan disiplin modellerine ilişkin farklı görüşleri olduğuna ulaşılmıştır. Disiplin sağlamada ceza kullanımı, öğretmen adayları tarafından en az katılım

oranına sahipken, disiplin sağlanmasında öğrenci katılımı ve empatik anlayış en fazla katılım oranına sahiptir.

Okut (2011) araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarını, etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma derecelerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarının, etkililiklerinde bir farklılığa neden olup olmadığını, bir farklılık varsa bu farklılığın boyutunu belirlemek amacıyla yaptığı çalışmanın verilerini Ankara'nın merkez ilçelerinden (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) seçilen 40 ilköğretim okulunda görevli 540 öğretmenden toplamıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile cinsiyetleri, branşları ve çalıştıkları okuldaki hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları ile mesleki kıdem ve mezun olunan eğitim kurumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Ülkemizde yapılan çalışmalara baktığımızda sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlara fazla yer verilmediği oysaki ilerideki yaşantılarını etkileyen inanç ve tutumların üzerinde çalışılması gerektiği, bu konuda daha fazla çalışmalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

2.6.2. Yurt dışında Yapılan Araştırmalar

Martin (2004) sınıf yönetimi görüşlerinin öğretmen uygulamaları üzerine etkisini incelediği çalışmasında öğretmen eğitiminde sınıf yönetimine dair sosyo-kültürel bir bakış açısının öğretmenlik uygulamalarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Bu araştırmada, üç öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırma verileri görüşme, sınıf gözlemleri ve öğrenci portfolyoları ile oluşturulmuştur. Sonuçlar, araştırmaya katılan öğretmenlerin daha çok pozitif öğrenmeye dayalı yönetim stratejilerini benimsediklerini ortaya koymuştur. Diğer taraftan pedagojik olarak sınıf yönetimi ile ilgili kurslara katılan öğretmenlerin uygulamada başarılı olduklarını gözlemiştir.

Onwuegbuzie, Witcher, Filer ve Downing (2000) Disipline İlişkin İnançlar Envanterini 201 katılımcı üzerinde uygulayarak öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf disiplinine ilişkin yönelimlerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucuna göre katılımcıların büyük bir bölümünün etkileşimci bir disiplin yönelimine sahip oldukları görülmüştür. Müdahaleci yönelime sahip katılımcıların ise oran açısından etkileşimci yönelime sahip katılımcıların ardından geldikleri görülmüştür. Ayrıca yaşlı ve

öğretmenlik mesleğinde deneyimi fazla olan öğretmenlerin genç ve deneyimsiz öğretmenlere oranla ya çok müdahaleci oldukları ya da hiç müdahaleci olmadıkları görülmüştür. İlköğretimin ikinci kademesinde görevli öğretmenlerin, ilk kademesinde çalışan öğretmenlere oranla daha müdahaleci ve daha az etkileşimci oldukları görülmüştür.

Martin ve Shoho (2000) yılında sınıf yönetimi inançlarının deneyime göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. 338 öğretmen ve öğretmen adayının katılmıştır. Araştırmaya katılanların 138 öğretmen adayıdır. 121 öğretmen ve öğretmen adayı geleneksel serifakaya sahiptir. Geleneksel sertifikaya sahip öğretmenler ortalama 9 yıllık deneyime sahiptir. Sonuç olarak öğretmenler öğretmen adaylarına göre daha müdahalecidir. Martin ve Shoho öğretmenlerin yaşı arttıkça sınıf yönetiminde kontrollü inanç ve tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Parker (2002), sınıf yönetimine yönelik inançların öğretmen eğitimi ve yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutum ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Çalışmaya 106 geleneksel, 106 alternatif setifikaya sahip toplam 206 ilk ve ortaokul öğretmeni katılmıştır. Geleneksel sertifikaya sahip öğretmenler ortalama 41 yaş 13 yıllık deneyime sahipken alternatif sertifikaya sahip öğretmenler 36 yaş ve 4 yıllık deneyime sahiptir. Sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumlarda önemli bir farklılık bulunmamıştır.

Ritter, 2003 yılında sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumları öğretmen yetiştirme modeli ve deneyimin etkisine bağlı olarak değişip değişmediğini araştırmıştır. 65 geleneksel sertikaya 42 alternatif sertifikaya sahip toplam 107 ortaokul öğretmeni ile çalışmıştır. Sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutum ölçeği kullanarak yapılan çalışmada ders yönetimi boyutunda sertifikasyon açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İnsan yönetiminde ise geleneksel sertifikaya sahip öğretmenler daha müdahaleci bulunmuştur. Deneyimin ise sınıf yönetimine yönelik inançlarda her hangi bir farklılığa yol açmadığı bulunmuştur.

Martin, Yin ve Mayall (2006), Sınıf Kontrolünde Tutumlar ve İnançlar envanterini 163 katılımcıya uygulayarak öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inançlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre göreve yeni başlayan öğretmenler ile deneyimli öğretmenlerin; sınıf yönetiminin öğretimin yönetimi ve insanın yönetimi boyutlarına ilişkin inançlarında anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmüştür. Deneyimli öğretmenlerin, göreve yeni başlayanlara oranla, öğretimin yönetiminde daha kontrolcü oldukları, insanın yönetiminde ise daha az kontrolcü oldukları bulunmuştur. Sınıf yönetiminin öğretimin yönetimi boyutunda cinsiyete göre de anlamlı farklılıklar bulunmuş-

tur. Bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla öğretimin yönetiminde daha kontrolcü davrandıkları görülmüştür.

Ritter ve Hancock (2007), ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum ölçeğini 158 ortaokul öğretmenine uygulayarak toplamıştır. Araştırmanın sonucunda meslekte geçirilen süre ile öğretmenlerin sınıf yönetiminin öğretimin yönetimi alt boyutundaki inançları arasında bir ilişki bulamamıştır. Fakat mezuniyet durumlarına göre düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Taylor, 2009 yılında Arkansas'da ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumlarını araştırmıştır. Yapmış oldukları çalışmanın örneklemini 256 öğretmen oluşturmuştur. Sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutum ölçeği kullanarak yapılan araştırmanın sonucunda ders yönetiminde deneyimli öğretmenler daha müdahaleci bulunmuştur. İnsan yönetiminde ise yaş, deneyim, sahip olduğu sertifikasyon ve okuttuğu sınıfa göre anlamlı farklılık olmadığını bulmuştur.

Tartvijk, Brok, Veldman ve Wubbels (2009'den aktaran Koç, 2011) araştırmasını, çok kültürlü Danimarka sınıflarında okul müdürleri ve öğrenciler tarafından başarılı olarak kabul edilen 12 ortaöğretim öğretmeniyle gerçekleştirmiştir. Araştırmanın amacı öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda paylaşılmış pratik bilgilerini açıklamaktır. Öğretmenlerin pratik bilgilerini belirleyebilmek için video destekli görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmada birçok öğretmenin sınıf yönetimi uygulamalarında öğrencilerinin kültürel ve etnik yapısını dikkate almadığı gözlenmiştir.

Balli (2011), öğretmen adaylarının sınıf yönetimiyle ilgili anılarını incelediğiçalışmada 148 tane öğretmen adayının bakış açısı ile başarılı öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejilerin incelenmesine odaklanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının geçmişte başarılı buldukları öğretmenlerin sınıf yönetimi davranışlarının bir stratejiye ya da modele bağlı kalmadığına dair bakış açısına sahip olduklarını göstermiştir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde etkili bir sınıf yönetiminin sağlanması için öğretmenlerin kullandıkları disiplin modelleri konusunda çok sayıda araştırma yapıldığı gözlenmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin hizmete başlamadan önce sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi çerçevesinde sınıf yönetiminde kullanılan altı farklı disiplin modeline ilişkin görüşleri alınmıştır. Yurtiçi araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerle yapılan çalışmaların daha çok sınıf yönetimi konusunun farklı boyutlarıyla incelendiği görülmüştür. Yurt dışında yapılan çalışmalara baktığımızda öğretmenlerin

sınıf yönetimi inanç ve tutumlarına ilişkin çalışmalar mevcuttur. Ülkemizde bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, evren ve örneklem, ölçme araçları ve verilerin analizlerinin nasıl yapıldığı ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırmanın genel amacına ulaşması ve araştırmanın alt problemlerinin yanıtlanması için farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak çeşitleme (triangulation) yapılmıştır. Yöntem çeşitlemesinde, çalışılan durum hakkında birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmaktadır. Veri toplama sürecinde ardışık açıklayıcı desen (sequential explanatory design) kullanılmıştır. Creswell'e (2012) göre ardışık açıklayıcı desen; öncelikle nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesini sonrasında ise nitel verilerin toplanması ve analizini öngörmektedir. Ardışık açıklayıcı desende, nicel verilerin sonuçlarını detaylandırmak ve açıklama getirmeye yardımcı olmak üzere nitel veriler kullanılır. Nicel veri ve sonuçlar araştırma probleminin genel resmini ortaya koyarken bu resmi detaylandırmak ve resme daha geniş açıdan yaklaşabilmek için nitel veri toplamak bu yaklaşımın temel gerekçesidir. Karma yöntemin temel amacı; nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin güçlü yanlarını kullanarak araştırmayı daha güçlü hale getirmektir (Creswell, 2007). Araştırma iki modelinde bir arada kullanıldığı karma model de yapılmıştır.

3.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırmada, uygulamanın yapılacağı okulun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada, önceden hazırlanmış bir dizi ölçüt kullanılabileceği gibi ölçütler araştırmacı tarafından da geliştirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada, uygulamanın yapılacağı okulların seçiminde belirlenen temel ölçüt, bağımsız anaokullarında görev yapıyor olmak belirlenmiştir. Bu ölçüt doğrultusunda Adana ili merkez ilçelerinde bulunan tüm

bağımsız anaokullarından tarama yöntemiyle veriler toplanmıştır. Adana ili merkez içlerinde (Çukurova, Seyhan, Sarıçam ve Yüreğir) bulunan bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan 164 öğretmen ve Adana Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 143 öğretmen adayı olmak üzere toplam 307 katılımcı oluşturmaktadır. Ayrıca bu katılımcılar arasından 10 öğretmen ve 10 öğretmen adayı olmak üzere toplam 20 katılımcıyla görüşme yapılmıştır.

Öğretmenler için çalışma grubunu belirlemek için ölçüt örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bağımsız anaokulunda görev yapmak ölçüt olarak alınmış ve Adana İli Merkez İlçelerine (Çukurova, Seyhan, Sarıçam ve Yüreğir) bağlı tüm bağımsız anaokullarında tarama yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Öğretmen adaylarının ise nicel açıdan sayısının az olması ve daha güvenilir verilerin elde edilebilmesi amacı ile tarama yöntemiyle bütün öğretmen adaylarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo (2)' de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Değişken		***f***	**%**
Öğretmenler	**Cinsiyet**	Kadın	153	93,3
		Erkek	11	6.7
	Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	77	47.0
		6 ve üstü Yıl	87	53.0
	Mezun Olunan Bölüm	Okul Öncesi	108	65.9
		Çocuk Gelişimi	56	34.1
	Toplam		164	100.0
Öğretmen Adayları	**Cinsiyet**	Kadın	118	82.5
		Erkek	25	17.5
	Sınıf	1.Sınıf	74	51.7
		4.Sınıf	69	48.3
	Mezun Olunan Okul Türü	Meslek Lisesi	34	23.8
		Anadolu Lisesi	38	26.6
		Anadolu Öğretmen Lisesi	37	25.9
		Diğer	34	23.8
	Toplam		143	100.0

Tablo 2'de yer alan verileri incelediğimizde, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, 153 (%93,2)'ünün kadın ve 11 (%6,7)'inin erkek biçiminde dağılım gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin 77 (%47,0)'si 0-5 yıl mesleki deneyime sahipken, 87 (%53,0)'si ise 6 yıl ve daha üstü mesleki deneyime sahiptir. Yine öğretmenlerin 108

(%65,9)'i okul öncesi öğretmenliğinden mezun olurken, 56 (%34,1)'sı 6 yıl ve üstü deneyime sahiptir. Öğretmen adaylarının 25 (%17,5)'i erkek 118 (%82,5)'i kadındır. Öğretmen adaylarının 74 (%51,7)'ü 1. Sınıfta öğrenim görmekte iken 69 (%48,3)'u 4. Sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne baktığımızda ise 34 (%23,8)'ü Meslek lisesi, 38 (%26,6)'i Anadolu lisesi, 37 (%25,9)'si Anadolu öğretmen lisesi ve 34 (%23,8)'ü diğer liselerden mezun olmuştur.

Araştırmanın nitel çalışma grubunu Adana İli Merkez İlçesine bağlı bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan 10 öğretmen ve Adana Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul öncesi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf 10 öğretmen adayı olmak üzere toplam 20 katılımcı oluşturmaktadır. Nitel çalışma grubunda yer alan öğretmen ve öğretmen adaylarının sahip olduğu demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo (3) de verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Değişken		***f***	**%**
Öğretmenler	**Cinsiyet**	Kadın	3	30.0
		Erkek	7	70.0
	Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	5	50.0
		6 ve üstü Yıl	5	50.0
	Mezun Olunan Bölüm	Okul Öncesi	8	80.0
		Çocuk Gelişimi	2	20.0
	Toplam		10	100.0
Öğretmen Adayları	**Cinsiyet**	Kadın	7	70.0
		Erkek	3	30.0
	Sınıf	1.Sınıf	5	50.0
		4.Sınıf	5	50.0
	Mezun Olunan Okul Türü	Meslek Lisesi	2	20.0
		Anadolu Lisesi	4	40.0
		Anadolu Öğretmen Lisesi	4	40.0
	Toplam		10	100.0

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde; 3 (%30,0)'ü erkek ve 70 (%70,0)'i kadındır. Öğretmenlerin 5 (%50,0)'i 0-5 yıl mesleki deneyime, 5 (%50,0)'i ise 6 yıl ve daha üstü mesleki deneyime sahiptir. Yine öğretmenlerin 8 (%80,0)'i okul öncesi öğretmenliğinden mezun olurken, 2 (%20,0)'si 6 yıl ve üstü deneyime sahiptir. Öğretmen adaylarının 3 (% 30,0)'ü erkek 7 (%70,0)'si kadındır. Öğretmen adaylarının 5 (%50,0)'i 1. sınıfta öğrenim gör-

mekte iken 5 (%50,0)'i 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne baktığımızda ise 2 (%20,0)'si Meslek lisesi, 4 (%40,0)'ü Anadolu lisesi, 4 (%40,0)'ü Anadolu Öğretmen Lisesinden mezun olmuştur.

3.2.Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Savran (2002) tarafından uyarlanan "Sınıf Yönetimine Yönelik İnanç ve Tutum Ölçeği" ve araştırmacı tarafında geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla ilgili bilgiler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

3.2.1 Sınıf Yönetimine Yönelik İnanç ve Tutum Ölçeği

Sınıf Yönetimine Yönelik İnanç ve Tutum Ölçeği: Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarını belirlemek amacıyla Martin, Yin ve Baldwin, (1998) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, 26 maddeden oluşan 4'lü likert tipi bir ölçektir. Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği, orijinal halinde 14 maddeden oluşan ders yönetimi, 8 maddeden oluşan insan yönetimi ve 4 maddeden oluşan davranış yönetimi olmak üzere üç faktörden meydana gelmektedir. Cevaplama kategorileri, 4 "Kesinlikle Katılıyorum", 3 "Katılıyorum", 2 "Katılmıyorum" ve 1 "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde düzenlenmiştir. Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin kuramsal olarak ortaya konulduğu gibi 26 madde ve üç boyutlu (ders yönetimi, insan yönetimi ve davranış yönetimi) bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları, ders yönetimi için 0.82, insan yönetimi için 0.69 ve davranış yönetimi için de 0.69 olarak bulunmuştur. Daha sonra Savran (2002) yılında bu ölçeği Türkçeye uyarlamıştır. Savran'ın (2002) yaptığı uyarlama çalışması kapsamında, faktör analizi sonucunda 22 madde ve iki boyutlu bir çözüme ulaşmıştır. Bu çözümde; "Kütüphane araştırmaları ile ilgili bir ders anlatırken, bir öğrenci araştırması hakkında konuşmaya başlarsa, ona dersi ders sonuna kadar bitirmek zorunda olduğumu hatırlatırım." ve "Sınıf kurallarının, öğrencilerin kişilik gelişimlerini engellediğine inanıyorum." maddeleri iç tutarlılık katsayıları .30 altında olduğu için uygulanan ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak, birinci alt boyut olan "ders yönetimi" 14 maddeden oluşmakta ve faktör yükleri .33 ile .64 arasında değişmektedir. İkinci alt

boyut olan “insan yönetimi” boyutu ise 10 maddeden oluşmakta ve faktör yükleri .46 ile .58 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları “ders yönetimi” faktörü için 0.71 ve “insan yönetimi” için 0.73 olarak hesaplanmıştır

Bu çalışmada Savran (2002) uygulama formu Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Anabilim dalında görev yapan iki öğretim elmanı ile birlikte incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini okul öncesi öğretmenliği öğretmen adayları ve öğretmenleri olduğu için; ders yönetimi boyutunda yer alan *“öğrencilerin hangi konuları öğreneceğine ve bu konuları öğrenirken hangi etkinliklerin kullanılacağına, öğretmenlerin karar vermesi gerektiğine inanıyorum*” ve *“ödevlerin asıl amacının, sınıfta öğrenilen konuların pratiği ve tekrarı olduğuna inanıyorum.”* maddeleri çıkarılmıştır. Ayrıca insan yönetimi boyutunda yer alan *“öğrencilerin, öğrenecekleri konuları ve ödevleri kendilerinin seçmesi gerektiğine inanıyorum.”*, *“öğrencilerin kendi oturacakları yerleri seçmelerine izin veririm.”* ve *“öğrencilerin, öğretmenlerin onların çalışmaları hakkında söylediklerine bağımlı olmaktansa, kendi çalışmalarını kendilerinin değerlendirmesi gerektiğine inanıyorum.”* maddeleri de çalışmadan çıkarılmıştır. Uygulama formu 19 madden olşmuştur. Uygulama sonrası yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbah alfa değerleri ders yönetimi için 0.73 ve insan yönetimi için 0.78 bulunmuştur.

3.2.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Nitel yöntemlerden en sık kullanılan yöntem görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme, insanların zihinlerinde oluşanları ortaya çıkarmak için kullanılan ya da kavramsal yapılarına girerek duygu, düşünce, eğilim, inanç ve değer yargılarının tespit etmeyi sağlayan veri toplama araçlarının en etkililerinden birisidir (Ekiz, 2009). Görüşmede kullanılan temel yöntem sözlü iletişimdir. Görüşmeler yapılandırılmış görüşme, yarı- yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olarak sınıflandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada yapılan görüşmeler için, yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmış ve veriler toplanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formunun son haline karar verilmiştir. Bir öğretmen adayı ve bir öğretmenle deneme görüşmesi yapılmış daha sonra soruların anlaşılabilir olup olmadığı, verilen cevapların ölçülmek istenenleri ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi için görüşme esnasında kaydedilen sesler yazılı biçime dönüştürülmüştür.

3.3. Veri Toplama Süreci

Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra uygulanan ölçek araştırmacı tarafından 20 Nisan – 10 Mayıs tarihleri arasında Adana'nın merkez ilçelerine (Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir) bağlı bağımsız anaokullarından toplanmıştır.

Nitel veriler ise, 20 Şubat- 20 Mayıs 2013 tarihleri arasında öğretmen adaylarından randevu alınarak eğitim fakültesinde yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerden randevu alınarak okulda bulunan rehberlik servisinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın amacı kapsamında öğretmen ve öğretmen adaylarına Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen ve Savran (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutum Ölçeği uygulanarak elde edilen veriler SPSS-15 programına işlenerek analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarını tespit etmek için ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir.

Sonuçta ölçekten elde edilen ortalama puanlar ders yönetimi için $\overline{X}$ =3.08 (S=.44), insan yönetimi için ise $\overline{X}$ =3.39 (S=.45) bulunmuştur. Elde edilen bu ortalamalar Kolmogrov-Smirnov Z testi ve varyansların homejenliği testi yapıldığında p>.05'e göre elde edilen ortalamaların normal bir dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar homojen olduğunda Baştürk, (2010) göre Parametrik test varsayımlarını sağladığından dolayı öğretmen ve öğretmen adaylarına ait bağımsız değişkenlere ilişkin ortalamalar, arasındaki farklılıkları incelemek için bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine, mezun oldukları lise türüne göre sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumları incelenmiştir. Öğretmenlerin ise mesleki kıdemi, mezun oldukları bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için bağımsız iki değişkenin olduğu durumlarda t testi veya bağımsız değişkenin üç ve daha fazla olduğu durumlarda tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi iki ya da daha çok ilişkili ölçüm setlerine ait ortalama puanların birbirinden an-

lamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Karasar, 2009).

Araştırmada alt problemlerin çözümlenmesine dönük olarak elde edilen bulgular; ortalama "3.28-4.00" kesinlikle katılıyorum, "2.52-3.27" katılıyorum, "1.76-2.51" katılmıyorum, "1-1.75" tamamen katılmıyorum, aralıkları dikkate alınarak yorumlanmıştır. Belirtilen ortalamalar bir boyut için elde edilen toplam puanın ilgili boyuttaki madde sayısına bölünmesi ile elde edilen değerler üzerinden hesaplanmıştır. Ortalama puanlar 2.52'nin altında ise müdahaleci olmayan grup, 2.52 ve üstü ise müdahaleci grup olarak belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen ortalama puanlarda artış oldukça daha müdahaleci oldukları kabul edilmektedir (Martin, Yin, Mayal, 2008; Okut, 2009; Savran ve Çakıroğlu, 2003; Yılmaz ve Çavaş, 2008; Ünal ve Ünal, 2009; Chambers ve Hardy, 2005; Demir ve Maskan, 2007).

Görüşme sonucunda elde edilen verilerin analizi aşağıdaki basamaklara göre yapılmıştır. *Görüşmelerin dökümü:* Görüşmeler, 10 öğretmen adayı ve 10 öğretmen ile yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin dökümleri çıkarılmıştır. *Görüşme kodlama anahtarlarının hazırlanması:* Görüşme soruları insan yönetimi ve ders yönetimi olarak ayrılmıştır. Her bir soru maddesi ile ilgili görüşme kodlama anahtarı hazırlanmıştır. İnsan yönetimi ve ders yönetimi kapsamında sorulan sorulara verilen yanıtlar kategorilere göre ayrılmış doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuştur. Kodlar arasındaki ortak yönler belirlenerek temalar ortaya çıkarılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre nitel araştırma yöntemlerinde toplanan verilerin kodlanması ve bu kodlara göre sınıflandırılması yeterli değildir. Kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen temaların bulunması gereklidir. Daha sonraki aşamada ise kodlar ve temalar sınıflandırılmış, tanımlanmıştır. Son aşamada ise tanımlanan ve sunulan bulgular yorumlanmıştır.

İç güvenirliği sağlamak için araştırmacı görüşmelerde elde ettiği verilerden doğrudan alıntılar yapmıştır. Çünkü nitel araştırmalarda elde edilen bulguların ilk elden okuyucuya sunulması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Görüşme notları tırnak içinde veya italik olarak verilmiş ve çeşitli kodlar kullanılarak görüşmenin hangi katılımcıya ait olduğu belirtilmiştir. Çünkü görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için önemli olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın güvenirliği: Görüşmeler yazılı belge şekline getirildikten sonra, görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuş başka biri tarafından görüşme dökümleri okunarak görüş birliği ve görüş ayrılığı olan konular tekrar gözden geçirilerek gerekli dü-

zenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır.

$$R(\text{Güvenirlik}) = \frac{\text{Na (Görüş Birliği)}}{\text{Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)}}$$

Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliği %91 olarak hesaplanmıştır. Yapılan güvenirlik hesaplarının sonucunda güvenirlik sonucunun %70'in üzerinde çıkması, yapılan araştırmanın güvenilir olduğu sonucuna ulaştırır (Yıldırım ve Şimşek,2008). Burada elde edilen sonuçların araştırma için güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular öğretmen ve öğretmen adayları için ayrı ayrı analiz edilmiş verdikleri cevapların karşılaştırılması için bulgular alt alta verilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen bulguların sunulmasında çeşitli kısaltmalar yapılmıştır.

Öğretmen = Öğrt, Erkek = E, Kadın= K, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler = Kıd. 1, 6 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler = Kıd. 2, Öğretmen Adayı = Aday, 1.Sınıf öğretmen Adayları = S1,4. Sınıf öğretmen Adayları = S2

Örneğin; (Öğr-1, E, Kıd. 2) 6 ve üstü mesleki kıdeme sahip erkek öğretmenin ifadesini belirtmektir. (Aday-1,K, S2), 4. Sınıf kadın öğretmen adayını ifade etmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerinden elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sırasıyla sunulmuştur. Bu çerçevede genel olarak bulgularda; öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumları ile bunların bazı değişkenlere göre farklılaşma durumları ve öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir.

4.1. Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumları

Genel olarak bakıldığında bu araştırmanın bulguları okul öncesi öğretmen adayları ve öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin müdahaleci inanca sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmen adayları insan yönetimi boyutunda ders yönetimi boyutuna göre daha fazla müdahaleci bir yapıya sahipken okul öncesi öğretmenleri de öğretmen adayları gibi sınıf yönetiminde müdahaleci inanca sahiptir. Benzer şekilde öğretmenler insan yönetimi boyutunda ders yönetimi boyutuna göre daha müdahaleci inanca sahiptirler.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4 de verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin Ölçekten Elde Edilen Puanlara Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	**N**	$\overline{X}$	**S**
Ders Yönetimi	143	3.03	.40
İnsan Yönetimi	143	3.38	.44

Tablo 4'de yer alan 1. Sınıfta ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde; öğretmen adaylarının Ders yönetimi boyutuna ait inanç ve tutumları $\overline{X}$ =3.03 (S=.40) ortalama ile

ölçekte yer alan maddelere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının İnsan yönetimi boyutuna ait inanç ve tutumları $\overline{X}$ =3.38 (S=.44) ortalama ile boyutta yer alan maddelere kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5 da verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin Ölçekten Elde Edilen Puanlara Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	**N**	$\overline{X}$	**S**
Ders Yönetimi	164	3.13	.47
İnsan Yönetimi	164	3.40	.45

Tablo 5'da yer alan, öğretmenlerinin sınıf yönetiminin alt boyutlarına ilişkin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin ders yönetimi boyutuna ait inanç ve tutumları $\overline{X}$ =3.13 (S=.47) ortalama ile ölçekte yer alan maddelere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin insan yönetimi boyutuna ait inanç ve tutumları $\overline{X}$ =3.40 (S=.45) ortalama ile ölçekte yer alan maddelere kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir.

4.1.1. Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminin İnsan Yönetimi ve Ders Yönetimi Boyutlarına İlişkin Görüşleri

Yapılan görüşmelerde okul öncesi öğretmen adayları ve öğretmenlerinin sınıf yönetiminin insan yönetimi boyutuna yönelik sınıf kurallarıyla ilgili olarak beş soru yöneltilmiştir. Sınıf kurallarının belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin görüşler, sınıf kurallarının faydasına ilişkin görüşler, sınıf kurallarına çocukların nasıl uymasını sağladıklarına ilişkin görüşler, istendik davranışlar karşısında ne yaptıklarına ilişkin görüşler ve istenmedik davranışlar karşısında nasıl davrandıklarına ilişkin görüşler olmak üzere toplam beş soru yöneltilmiş ve sorulara verilen cevaplar analiz edilmiştir. Öğretmen adayı ve öğretmenlere sınıf yönetiminin ders yönetimi boyutunda ise yıllık plan hazırlarken dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin görüşler, yıllık ve günlük planın faydalarına yönelik görüşler, öğretecekleri konu ve etkinliklere ilişkin görüşler

ve eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik dört soru sorulmuş ve verilen cevaplar analiz edilmiştir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerden elde edilen bilgiler aşağıda verilmiştir.

4.1.1.1. Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminin İnsan Yönetimi Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminin insan yönetimi boyutunda özellikle sınıf kurallarına odaklanılmış ve sınıf kurallarının belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin görüşler, sınıf kurallarının faydasına ilişkin görüşler, sınıf kurallarına çocukların nasıl uymasını sağladıklarına ilişkin görüşler, istendik davranışlar karşısında ne yaptıklarına ilişkin görüşler ve istenmedik davranışlar karşısında nasıl davrandıklarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmen görüşleri aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

Sınıf Kurallarını Belirlerken Nelere Dikkat Edilmesi Gerektiği İle İlgili Görüşeler

Öğretmen adayları sınıf kurallarını belirlerken çocukların seviyesine, sınıfın ihtiyaçlarına göre sınıf kurallarını belirleyeceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler de öğretmen adayları gibi sınıfın ihtiyaçları ve çocukların seviyesine göre sınıf kurallarını belirleyeceklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının büyük kısmı sınıf kurallarını belirlerken çocukların seviyesi göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir. Örneğin;

> "Bunu da belirlerken tabii ki çocukların görüşlerini almalıyız öncesinde sizce ne yapabiliriz nasıl olmalı onların görüşlerini almalı onların gelişim düzeylerine göre belirlemeliyiz." (Aday, E2, S2)
>
> "Öğrencilerin düzeyine dikkat ederim nelerden hoşlanıyorlar ne ilgilerini çekiyor onlara öncelik veririm." şeklinde ifade etmiştir." (Aday, K2, S1)

Öğretmen adaylarından bazıları ise sınıf kurallarının belirlenmesinde sınıfın ihtiyaçları göz önüne alınmalı görüşünü savunmuştur. Örneğin;

"Sınıf kurallarını belirlerken sınıfın sessiz sakin eğitim ortamının eğitime

elverişli olmasına dikkat ediyorum.” şeklinde belirtmiştir.” (Aday, E1, S2)

Sınıf kurallarının belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili olarak öğretmenlerin büyük kısmı sınıfın ihtiyaçlarına göre belirleyeceğini ifade etmişlerdir. Örneğin;

> “Sınıf kuralarını bir kere çocuklara kural koyarken bazı temel kavramlar üzerinde durmamız gerekiyor bu sıra bekleme kaynaşma temizlik saygı sevgi gibi kurlar üzerine oturtulması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin öğretimin bunlara ek olarak yapılabileceğini hatta bunlara ek olarak yapılan öğretimin daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Sınıf kuralları oluşturturken otoritenin başlarda öğretmen kuralı koyan çocuklara kuralları öğreten velilerden gelirken bu yönden eksik geldiğini düşünürsek bu yönleriyle tüm sınıfı kapsayan çocukların güveni kazanmış bir öğretmen aracılığıyla oluşturulmuş kurallar daha sonrada çocukların kendi kendilerine ve birbirleriyle kontrol edebileceği sınıf yönetiminin uygun olduğunu düşünüyorum.” (Öğrt., E4, Kıd2)
>
> “İhtiyaçlara önce sınıfımı bir gözlemlerin ilk birkaç gün çocukları gözlemlerin durumlarına ihtiyaçlara göre kural koyarım eğer koyduğum kurallar yetersiz mi yetersizse ek kurallar koyarım yok koyduğum kurallara çocuklar ihtiyaç duymuyorlarsa kaldırım kuralları” (Öğrt., K7, Kıd1)

Bazı öğretmenler de çocukların seviyesini göz önünde bulunduracaklarını ifade etmişlerdir. Burada dikkat çeken husus öğretmen adaylarının görüşlerinde çocukların seviyesi ön planda iken öğretmenler arasında sınıfın ihtiyaçları ön plandadır. Örneğin;

> “Birlikte karar veriyoruz birlikte belirlemeye dikkat diyorum birlikte sınıf kurallarını koyuyoruz sene başında mesela çocuk koşuyorsa mesela çocuk koşuyorsa koşanlar varsa eğer sınıfta çocuklar koşarsak ne olur o an düşmüş çocuk varsa ayağı takılıp düşmüş çocuk varsa arkadaşınız düştü. Neden çünkü koşuyordu koşarsak ne olur birbirimize çarpabiliriz nedenlerini açıklıyoruz kuralın önce nedenini açıklıyoruz daha sonra kural koyuyoruz bu kuralı koyuyoruz ve kurala uymaları için dikkat ediyoruz kurala uymaları için eğer uymuyorsa ne yapabiliriz diyorum ve mola veriyoruz. Genellikle mola-

> yı uyguluyorum otur arkadaşlarını izle bakalım diyorum kurala uymamışsa genelde molayı da yaşına göre eğer altı yaşında ise altı dakika 5 yaşında ise 5 dakika bu şekilde uyguluyoruz ve kurallara bende uyuyorum.” (Öğrt., K9, Kıd2)

Sınıf Kurallarının Faydasına İlişkin Görüşler

Öğretmen adayları; sınıf kurallarının faydasına ilişkin sınıfta disiplini sağlar, sosyal yaşama hazırlar, etkili öğretim verilmesini sağlar görüşlerini ortaya koymuştur. Öğretmenler de öğretmen adayları gibi sosyal yaşama hazırlar, sınıfta disiplini sağlar ve sosyal yaşama hazırlar görüşünü ifade etmişledir. Öğretmen adayları sınıfta disiplini sağlar temasında yoğunlaşırken öğretmenler daha etkili öğretim verilir temasında yoğunlaşmışlardır. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Öğretmen adaylarının sınıf kurallarının faydasına yönelik görüşlerine baktığımızda ise çoğunlukla sınıf kuralları sınıfta disiplini sağlar görüşünü sıklıkla ifade edilmiştir. Örneğin;

> “Çocuklara disiplin kazandırır onları yönetir. Sınıfı kontrol altına alacağını düşünüyorum zorlanmaz en azından daha planlı şekilde çalışır” (Aday, K2, S1)
>
> “sınıf kuralları çocukların derse daha iyi katılmalarını sağlıyor kurallara uydukları takdirde daha etkin katılımlarını sağlıyor öğretmene faydası oluyor sınıfı yönlendirmede” (Aday, E1, S2)

Bazı öğretmen adayları ise sınıf kurallarının faydalarını çocukları sosyal yaşama hazırlar görüşünü belirtmiştir. Örneğin;

> “Bir kere çocukları toplumsal yaşama hazırlıyoruz yavaş yavaş. Yani işte sınıfta birlikte yaşamanın kuralları, başkalarının da işte bir şeyler yapabileceğini, kendilerinin er istediğini her an yapamayacağını görmesinin sağlıyoruz aslında. Kurallar da biraz bunları gösteren araçlar bence” (Aday, K3, S2)

Öğretmen adaylarının bazıları ise sınıf kuralları daha etkili öğretim verilmesini sağlar şeklinde ifade etmişleridir. Örneğin;

> “Yani eğitimi düzene soktuğunu düşünüyorum. Sınıf kuralları oturduğunda mesela bir sınıfta o çocuklar sınıfa girdiğinde ne yapacağını bildiği zaman ya da işte belirli saatlerde ne yapacaklarını bildiği zaman hem bizim işimiz kolaylaşıyor. Çünkü olanlar işlerini daha rutin hale getirmiş oluyor. Gün içerisindeki akış daha aktif oluyor. Hem onlar eğleniyor, hem siz çok yorulmadan bir şey verebiliyorsunuz çocuklara.”

Sınıf kurallarının faydasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine baktığımızda ise çoğunlukla daha etkili öğretim verilir görüşünü sıklıkla ifade etmişlerdir. Örneğin;

> “Öz denetimlerini sağlıyorlar kurallara uydukları zaman her şey daha düzenli oluyor eğitim daha kolay işliyor daha iyi öğreniyorlar birbirlerine zarar vermiyorlar kural olmadığı zaman birbirlerine giriyorlar hem benim işim zorlaşıyor hem kendileri zarar görüyor hem bir şey öğrenemiyorlar.” (Öğrt., K10, KID2)
>
> “Daha düzenli ortamda eğitim alıyorlar kural olmasa herkes kendi başına bir şey yapsa öğretmeni dinleyemez öğretmeni anlayamaz disiplin ve kuralların olması gerektiğine inanıyorum” (Öğrt.., K11, Kıd1)

Öğretmenler bazıları ise sınıf kurallarının olmasının sınıfta disiplini sağlayacağı görüşünü savunmuştur. Örneğin;

> “Çocuk ne zaman ne yapacağını bildiği sürece sakin bir yapıya sahiptir hem benlik olarak bir güvene hem de öğrenmeye açık olduğunu düşünüyorum. Eğer çocuk bir olay karşısında ne yapacağını bilmiyorsa buna değişik tepkiler verebilir hırçınlaşır dengesiz hareket edebilir vurabilir. Örnek veriyorum bir tehlike anında ya da arkadaşına vurma anında gibi kuralsız bir ortamda çocuk yeni bir olayla karşılaştığında ne yapacağını şaşırır şaşıran çocukların bu gibi bazı olumsuz davranışları olacağından dolayı da kuralın kesinlikle olması gerektiğini düşünüyorum.” (Öğrt., E4, Kıd2)

Bazı öğretmenler ise sınıf kurallarının sosyal yaşama hazırlamak gibi faydası olduğunu ifade etmiştir. Örneğin;

> "Çok faydası var kuralsız yaşam olmaz hayatımız kurallar çerçevesinde devam ediyor sosyal ortama gidecekler daha sonraki kurallara uymaları buna anaokulunda başlamaları gerekiyor. Aslında ailede başlaması gerekiyor ailede de kural koymak önemli birbirlerine karşı daha kibar daha saygılı oluyorlar kural koyduğun zaman kargaşa olmuyor sınıftaki tehlikeler daha azalıyor öğrenme ortamı daha sakin ve huzurlu oluyor daha çok şey katabiliyorsunuz öğrencilerinize verebiliyorsunuz hikâye okurken kimse dinlemezse hiçbir şey öğrenemezler" (Aday, K4, S1)

Çocukların Sınıf Kurallarına Uymasını Nasıl Sağladıklarına İlişkin Görüşler

Öğretmen adayları çocukların sınıf kurallarına uymasını sınıf kurallarının etkinlik yoluyla öğretilmesi, pekiştireç ve ceza verme, çocukların sevgisinin kazılması yoluyla sağlayacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise pekiştireç kullanımı ve ceza vermenin, yanlışlarını fark ettirerek, sorumluluk vererek ve etkinlik yoluyla kuralların öğretilmesinin çocukların sınıf kurallarına uymalarını sağlayacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğretmen adaylarının sınıf kurallarına çocukların nasıl uymalarını sağladıklarıyla ilgili görüşlerine baktığımızda büyük çoğunluğu sınıf kurallarının etkinlik yoluyla öğretilmesi görüşünü ifade etmişlerdir. Örneğin;

> "Onların dikkatini çekecek şeyler yapmaya çalışırım. Kuralları bir tekerleme içerisinde söylerim şarkı içerisinde vermeye çalışırım düz bir şekilde şunu yapacaksınız demem öyle deyince zaten kural amacına ulaşmıyor çocuklar dikkate almıyor bir tekerleme, şarkı ve ya oyun içerisinde yer alınca çocuklar için daha öğretici oluyor." (Aday, E3, S2)

Öğretmen adaylarının bir kısmı ise pekiştireç kullanımının ve ceza vermenin sınıf kurallarına çocukların uymalarını sağlayacaklarını ifade etmişlerdir. Örneğin;

> "Sınıf kurallarına uymasını ödüllendirerek sağlarım öyle her şeyi de ödüllendirmem öyle bazı davranışlara bakarak diğerlerini örnek göstererek" (Aday, K1, S1)
>
> "Nasıl sağlarım? Mesela hani bir oyun şeklinde, hani yaptığımız dramayla

> mesela yaptığımız durumlarda, yapmadığımız durumlarda ne gibi karışıklık olacağını göstermeye ilişkin özellikle mesela stajlarda gürültülü bir durumda hani o an izliyorum hani çocukları hani hiçbir tepki vermiyorum. İşte zaten o sırada birkaç öğrenci hani gürültünün farkına varıyor. Hani işte kulaklarını falan kapatıyor. Sonra biraz kendilerinin düşünmelerini istiyorum. Hani şuan nasıl yani hani birbirimizi duyamıyoruz. Bir şekilde o an onun farkına varıyorlar. Bir süre olsun o gürültü geçiyor. Yaptıklarının farkına varıyorlar o durumda. Yani hani genelde sessiz durup olayı fark etmelerini sağlıyorum. Her zaman bu şekilde olmuyor. Uyarma ihtiyacı da duyuyorsun yani olayı kesmek için." (Öğrt., K9, Kıd2)

Öğretmen adaylarından bazıları ise çocukların sevgisini kazanmanın çocukların sınıf kurallarına uymalarını sağlayacağını ifade etmişlerdir. Örneğin;

> "İlk önce kendimi sevdirmem gerek ilk başta beni severlerse benim hoşuma gidecek davranışları göstermeye çalışırlar ilk önce kendimi sevdirmeye çalışırım ondan sonra öyle gelir devamı" (Aday, K4, S1)

Öğretmenlerin sınıf kurallarına çocukların nasıl uymalarını sağlayacakları ilgili görüşlerine baktığımızda ise; çoğunluğun pekiştireç ve ceza vermenin sınıf kurallarına uymayı sağlayacağını ifade etikleri görülmektedir. Örneğin;

> "Çeşitli ödül ve yaptırımlarla ceza olarak çok ağır ceza değil de mesela 5 dakika parka çıkamayacaksın o şekilde" (Öğrt., K10, Kıd2)

Bazı öğretmenler ise çocukların yanlışlarını fark ettirerek sınıf kurallarına uymalarını sağlayacakları belirtmişlerdir. Örneğin;

> "Örnekler veririm özellikle yaptıkları yanlışın farkında varmasını sağlarım onların birbirlerine yardımcı olmalarını sağlarım tabii bazı yanlışlarda ceza olabiliyor ama sınıfta bir kural olduğunun farkına varmalarını sağlıyor." (Öğrt., E5, Kıd1)

Bazı öğretmenler ise sorumluluk vermekle çocuklara kuralları benimsettiklerini belirtmiştir. Bazı öğretmenlerde etkinlik yoluyla kuralların öğretilmesi gerektiğini eğer

bu şekilde öğretilirse kurallara uyduklarını belirtmiştir.

> "Ben resim çiziyorum kıyafetlerin asılması gerekiyorsa kıyafetlerin asılması için resim çiziyorum. Şu an alt tane kuralımız bu kurallar için resimiz var bu kurallar kapımızın üstünde asılı çocuk ister istemez geçerken onu görüyor sözlü olan şeyi hemen çabuk unutuyorlar görsel olan şeyleri daha çabuk hatırlıyorlar o yüzden kurallar bizde resimli" (Aday, K4, S1)

Çocukların İstendik Davranışları Karşısında Yaptıklarına İlişkin Görüşler

Öğretmen adayları çocukların istendik davranışları karşısında ikinci tür pekiştireç kullanacaklarını ifade etmişleridir. Öğretmenle ise ikinci tür pekiştireç karşısında birinci tür pekiştireç de kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşleri aşağıda açıklanmıştır**.**

Öğretmen adayları çocukları eğitim ortamında istendik davranışları sergilediklerinde ikinci tür pekiştireçle ödüllendireceklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir. Örneğin;

> "Çocuğun eline yıldız çiziyorum bu onu çok mutlu ediyor, gülen yüz çiziyorum eve gidince annesine babasına gösteriyormuş işte çok mutlu oluyor daha çok o davranışı sergilemeye çalışıyor." (Aday, E3, S2)
>
> "Çok büyütürü aferin bravo alkış filan çok severler böyle şeyleri genelde takdir ederim." (Aday, K2, S1)
>
> "Boş zamanlarda sevdikleri oyun gibi sevdikleri bir etkinliği yaptırım bugün siz çok akıllı oldunuz istediğiniz bir şeyi yapalım oynayalım derim böyle yaparım hoşlarına gidecek bir şeyi seçme hakkı tanırım." (Aday., K4, S1)

Öğretmenler çocuklar istendik davranışları sergilediklerinde ne yaparsınız sorusuna ikinci tür pekiştireç kullanırım şeklinde cevap vermişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin büyük kısmı ikinci tür pekiştireçin yanında birinci tür pekiştireç de kullandıklarını belirtmiştir. Burada dikkat çeken bir nokta öğretmen adayları birinci tür pekiştireç kullanacaklarını ifade etmezken öğretmenler birinci tür pekiştireçleri kullandıkları görülmektedir. Bu da sürekli eğitim ortamında bulunan öğretmenlerin kullandıkları birinci tür pekiştireçlerin işe yaradığını göstermektedir. Örneğin;

> "Çocuklarda her daim özellikle çocuklarda yiyecek çocukların en sevdiği şeyler bireysel anlamda ilgileri anlamında ödül veririm sınıfta en çok sevdiği oyuncağı oynaması için hafta sonu evine gönderirim." (Öğrt., E4, Kıd2)
> "Sınıfta alkışlatırım veya o gün sınıfın başkanı yaparım yani onure edici gururunu okşayıcı şeyler bazı olaylar vardır onda da mesela çukulata veya şekerle ödüllendiririm çocuğun nabzına göre şerbet veririm yiyecekten alıyorsa yiyecekle ödüllendiririm gururlanmayı seven bir çocuksa alkışlatırsın sınıfın başkanı yaparsın" (Öğrt., K12, Kıd1)
> "Çıkartmalar oluyor bazen çiçek filan çiziyoruz sonra şeker ve çukulata dağıtıyoruz." (Ört., K11, Kıd1)

Çocukların İstenmedik Davranışları Karşısında Yaptıklarına İlişkin Görüşler

Sınıf yönetiminin insan yönetimi boyutunda son olarak çocukların istenmedik davranışlar karşısında yaptıklarına ilişkin öğretmen adayları problem durumunu belirleme, ceza verme, görmezden gelme, çocuğun dikkatini başka yöne çekme gibi davranışlarda bulanacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise istenmeyen durum karşısında ceza vermenin ve yaptığı davranışın yanlış olduğunu fark ettirme gibi davranışlarla istenmedik davranışa karşılık verdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının çocukların eğitim ortamında istenmedik davranışları karşısında neler yapılması gerektiğiyle ilgili görüşlerine bakıldığında ise çoğunluk problem durumunu belirlemenin önemini ifade etmişlerdir. Örneğin;

> "Önce nedenine bakmaya çalışırım yani neyden kaynaklanıyor bu davranışı yani o anda vermem gereken tepki yanlış bir tepki olabilir yani çocuğu bir şeye alıp birebir görüşerek neden böyle yaptığını niçin böyle davrandığını öğrenmeye çalışırım sonrasında ona göre bir rehberlik annesiyle babasıyla görüşme o tür bir davranış içerinde olurum." (Aday, E2, S2)

Bazı öğretmen adayları ise istenmedik durum karşısında ceza vermenin etkili olduğunu ifade etmiştir. Örneğin;

> "Öncelikle yanlış bir davranışta bulunduğunu söylüyorum. Bu yaptığın doğrumu diyerek yanlışının farkına varmasını sağlıyorum eğer çok ileri dü-

> zeyde hatalar yanlışlar devam ediyorsa cezalar veriyorum. Ceza mesela birkaç dakikalığına etkinlikten uzaklaştırma mesela sınıfın bir köşesinde kendi başına durmasına yaptığının yanlış bir şeyler olduğunun farkına vardığında sözel olarak soruyorum. Yaptığının farkında mısın diye yaptığın doğrumuydu yanlış mıydı filan diye daha sonra tekrar etkinliğe alıyorum." (Aday, E1, S2)

İstenmeyen davranış karşısında görmezden gelerek davranışın sönmesini bekleyeceklerini ifade eden öğretmen adayı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

> **"**Genelde hani yanlarına gidip hani eğer ikiliyse problem bu şekilde hani konuşmaya çalışarak şey yapıyorum ya da o an bazen de hikâye falan okurken genellikle birbiriyle konuşan çocuklarda, ilk zamanlarda hikâye okurken kesiyordum hani durdurmaya çalışıyordum. Bakıyorum bu sefer herkes ya diğer dinleyen çocukları da kaybediyorum bu sefer. Hani o an ne yapıyorum artık görmezden geliyorum bir süreliğine yani. Çünkü görmezden geldiğimde problem ikisi arasında devam ediyor ama en azından diğerleri hani dinleyenlerin akışını bozmuyorum. Ama ben ona yapma, sen dur falan dediğimde zaten nerede kaldığımı unutuyorum falan bazen görmezden gelmeyi kullanıyorum. Eğer o an ortam varsa direk müdahale etmeye çalışıyorum. Bu şekilde idare etmeye çalışıyorum." (Aday, K5, S1)

Bir öğretmen adayı ise istenmeyen davranış sergileyen çocuğun dikkatinin başka yöne çekilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Örneğin;

> "Çocuğun kişilik özelliklerine bakarı onu tanıyabildiğim kadarıyla ilgisini başka yöne çekmeye çalışırım çocuğa direk yapma etme dersen çocuk daha fazla üstüne gidebilir onun ilgisini çekerek bu yanlış gel bunu yapalım gibisinden onun ilgisini çekmeye çalışırım." (Aday., K4, S1)

Öğretmenlere insan yönetimi boyutuna yönelik son olarak çocukların istenmedik davranışları karşısında neler yapılması gerektiğiyle ilgili soru sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında ise öğretmenlerin büyük kısmı çocuğa yaptığı davranışın yanlış olduğunu fark ettirmenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin;

> "İlk olarak göz teması kurmaya çalışırım davranışı devam ediyorsa bire bir konuşularak yaptığının yanlış olduğu anlatılmaya çalışırım. Hala davranışlarında düzelme yoksa ve sınıf süzeni bozulmaya başladıysa çocuk bulunduğu ortamdan biraz uzaklaştırılır. Düzelme yoksa sevdiği bazı etkinliklerden mahrum edilerek ceza veririm." (Öğrt., K13, Kıd1)
>
> "Ben bu konularda biraz katıyım kuralcı bir insanım kuralların yerine gelmesinde birazda takıntılıyım sesimi yükseltmem sadece bakarım yaptığı şeyin yanlış olup olmadığını kendine sorarım kabul edene kadar üzerine giderim kabul ediyor o şekilde. (Öğrt., K12, Kıd1)

Öğretmenler arasında sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlar karşısında ceza vermenin etkili olduğunu ifade eden de olmuştur. Örneğin;

> "Dediğim -gibi konuşmamızın başında dediğim gibi aralıklarla çocuklara sınıf kurallarını hazırlatırım ödül ve cezayı kullanırım. Ceza derken fiziki bir şekilde ceza değil okula arkadaşlarına küsebileceği gibi değil de mahrum bırakma şeklinde uyguluyorum. Ben oyuncakla oynarken arkadaşına vurmuşsa bir şekilde oyuncakla oynamasını engellerim arkadaşından özür diletirim onunla konuşurum arkadaşına vurduğunda onun nasıl canının acıdığı anlatırım sana karşı ne kadar kalbinin kırıldığını üzgün olduğunu ona yakışmadığını anlatırım izah ederim. Bazen daha büyük cezalarda oluyor sınıfın dışına çıkıyor orada yalnız kalıyor çok uzun süre olmuyor ama cezayı muhakkak kullanıyorum." (Öğrt., E5, Kıd1)

Öğretmen adaylarında problem durumunu belirleme ön planda yer alırken öğretmenlerde ise yaptığı davranışın yanlış olduğunun farkına vardırma görüşü ön plana çıkmıştır.

4.1.1.2. Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Ders Yönetimi Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğretmen adayı ve öğretmenlere sınıf yönetiminin ders yönetimi boyutunda ise yıllık plan hazırlarken dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin görüşler, yıllık ve günlük planın faydalarına yönelik görüşler, öğretecekleri konu ve etkinliklere ilişkin görüşler ve

eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik incelenmiştir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerden elde edilen bilgiler aşağıda verilmiştir.

Yıllık ve Günlük Plan Hazırlarken Nelere Dikkat Ettiklerine İlişkin Görüşler

Öğretmen adayları yıllık ve günlük planlarını hazırlarken çocukların gelişim özelliklerine, çevresel faktörlere dikkat edeceklerini ve hazır plan kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise çevresel faktörlere dikkat edeceklerini ve hazır plan kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları yıllık planlar hazırlarken dikkat edilmesi gerekenler hususunda çoğunlukla çocukların gelişim özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin;

> "Günlük plan hazırlarken çocukların dikkatini çekecek etkinlikler seçiyorum onlar eğlensin istiyorum hazırlamadan önce düşünüyorum çocuklar bunlardan zevk alır mı diye düşünüyorum düşündükten sonra en doğru etkinliklere kendi çapımda karar veriyorum." (Aday, E1, S2)
>
> "Planı hazırlarken biraz gerçekçi hazırlıyorum planları yani çocukların yapabilecekleri şeyleri aslında hazırlıyorum. Yani ne yapabileceklerse onu planımda yer ediyorum, çok fazla böyle karmaşık şeyler yapmıyorum. Bir de ben genelde planlarımda hep belli konu kavram seçip bütünlüğü sağlıyorum. Hani matematik etkinliğinde ayrı bir konu, fende, dramada ayrı bir konu değil de, genelde aynı onu etrafında etkinliklerimi yapmayı planlıyorum."(Aday, K3,S1)

Bazı öğretmen adayları, hazır planlar çerçevesinde bazı değişiklikler yaptıklarını ve belirli gün ve haftalara dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

> "Yıllık ve günlük planlar hazır diye biliyorum çocukların hangi şeyi daha çok severse onların üstüne düşerim belirli gün ve haftalara göre hazırlarım hareketli oyundan sonra daha az hareketli oyun koyarım." (Aday, K1, S1):

Okul öncesi öğretmen adaylarına yıllık, günlük planlar ve etkinliklerle ilgili sorular sorularak sınıf yönetiminin ders yönetimi boyutunda inançları tespit edilmeye çalı-

şılmıştır. Yıllık planlar hazırlarken dikkat edilmesi gerekenler hususunda öğretmen adayları çoğunlukla çevresel faktörlerin dikkate alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin;

> "Bir kere okulun bulunduğu çevre öğretmen tarafından iyi gözlemlenmelidir bu çevreden gelebilecek çocukların sosyo-ekonomik durumu ailenin profili öğretmenin kafasında bir şablon olarak oluşturulmalıdır öğretmenin gözlemlediği veli ve çocuk profiline göre çocuklara nasıl katkı yapacağını çocukların neye ihtiyacı olduğunu düşünerek gelişim alanları tartılarak en genelden özele doğru bir yıllık plan hazırlanmalıdır. Sosyo-ekonomik durumu zengin bir çevrede ise etkinlikler maddi yönden zengin olabilir sosyo-ekonomik düzeyi fakir ise ona göre etkinlik hazırlanır" (Öğrt., E4, Kıd2)

Bazı öğretmenler hazır planlar çerçevesinde bazı değişiklikler yapılarak yıllık plan hazırladıklarını ifade etmiştir. Örneğin;

> "Yıllık planlar artık internetten tedarik edilmeye başlandı çalıştığımız bölgeni ihtiyaçları değişiyor bu ihtiyaçlara göre yıllık ve günlük planlarda değişiklik yapmaya çalışıyoruz." (Öğrt., K13, Kıd1)

Bazı öğretmenler ise çocukların gelişim özelliklerine dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin;

> "Şimdi ben eğitim seti kullanıyorum. Eğitim setinde bildiğimiz gibi yıllık ve günlük planlar hazırdır. Fakat benim öğrencilerimin sosyo-ekonomik durumlarından tutun da aile yapısı çocukların bireysel kişisel gelişimleri bunları da ufak tefek dikkate alarak o günün uygulanacak planları çünkü kitaptan takip ettiğimiz için bir gün öncesinden şöyle bir göz gezdirerek çocuklara uygun olup olmadığını kabataslak takip ediyorum. Uygun değilse okulun sınıfın ve imkânlarını aşan bir durum varsa işte onun üstünü çizip onu plandan çıkarıp kendimce basit ve çocuklara daha fazla faydalı olduğunu düşündüğüm etkinlikler ya da materyaller ekliyorum bu şekilde tamamen kendim hazırlamıyorum tamamen hazırda uygulamıyorum." (Öğrt., E5, Kıd1)

Öğretmen adaylarının görüşlerinde çocukların gelişim özellikleri ön planda iken öğretmenlerin çoğunluğu çevresel faktörleri ön planda tutmuştur. Hazır planda değişiklik yaparak kullandıklarını ifade eden öğretmenlerde öğretmen adaylarından daha fazla sayıdadır.

Yıllık ve Günlük Planın Faydasına İlişkin Görüşler

Öğretmen adayları yıllık ve günlük planın eğitim ve öğretimi planlar, istenilen amaca daha kolay ulaşılacağını ve değerlendirmenin daha rahat yapılacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenler de adaylar gibi eğitim öğretimi planlar istenilen amaca ulaşmak kolaylaşır ve değerlendirme rahat yapılır şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarına yıllık planların faydaları ile ilgili görüşleri sorulmuş ve öğretmen adaylarının tamamı yıllık plan eğitim ve öğretimi planlar şeklinde ifade etmiştir. Örneğin;

> **"**Plan hazırlamanın, bir kere bir hani amaca somut bir şekilde ulaşmamızı sağlıyor. Elinde bir plan oluyor, o takvime göre gidiyorsun daha çok ne yapacağın yapılandırılmış. Günlük ekstra durumlar olduğu zaman tabi ki planı değiştirebiliyorsun alternatiflerin oluyor. Ama o plan gün içinde senin ne yapıp ne edeceğini az çok sana göstermiş oluyor. Hazırlanıyorsun en azından."(Aday, K3, S1)

Ayrıca öğretmen adaylarının çoğu eğitim ve öğretimi planlar görüşüne ilave olarak istenilen amaca ulaşmanın daha kolay olacağını ifade etmiştir. Örneğin;

> "Geçen yıl uygulamaya giderken yıllık plan hazırlamadım. Kafam bomboş aklımda bir sıra yok sadece internetten hazır plan indirdim. Sınıfa girdiğimde kafam bomboş aklımda hiçbir şey yok bir sıralama yok ne yapacağımı bilmiyorum. Oyun oynatıyorum mesela sonra oyun etkinliği sonra resim yapmaya başlıyoruz sonra bir daha oyun çok karmaşık oluyor. Çocuklar bu sefer neye uğradıklarını şaşırıyorlar bir sıralama olmadığı için plan yapmanın yararı bir sıralamaya koyuyorsun ne yaptığını biliyorsun çocuklarda ne yaptığının farkındalar mesela önce Türkçe etkinliği yaparsın zihnini yorarlar

sonra bir oyun oynarlar çocukların bedeni yorulur o beden yorgunluğundan sonra bir daha oynatamazsın çocuklara." (Aday, E3, S2):

Öğretmen adaylarından bir kişi de değerlendirmenin daha rahat yapılacağını ifade etmiştir. Örneğin;

Bir kere düzenli ilerlenir ve gelişmeler daha rahat gözlemlenir ne kadar yol kat ettiği senenin başından senenin sonuna doğru daha düzenli bir şekilde olur sonuçları daha düzenli bir şekilde alırım diye düşünüyorum." (Aday, K5, S2): "

Yıllık ve günlük planın faydasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine baktığımızda ise öğretmenlerin de tamamı eğitim ve öğretimi planlar şeklinde görüş bildirmişlerdir. Örneğin;

"Öğretmenlerin daha programlı olmasını sağlıyor yaptıkları ve yapacaklarının sıralaması sağlıyor bazı şeyleri unutmamasını sağlıyor." (Öğrt., K9, Kıd2):
"Plan girdiğinizde daha düzenli oluyor nerede ne yapacağınızı biliyorsunuz başıboş olmuyor çocuk öğretmende başıboş olmuyor plana göre ben plansız eğitim vermek imkânsız diyorum." (Öğrt., K10, Kıd2):

Ayrıca öğretmenlerin de çoğu eğitim ve öğretimi planlar görüşüne ilave olarak istenilen amaca ulaşmanın daha kolay olacağını ifade etmiştir. Örneğin;

"Öğretmen çocukları mezun edene kadar çocuklar üzerinde nasıl olumlu etkiler bırakacağını planlamış olur birde aylara göre günlere göre çocuklara ne verebileceğini görerek planlamış olur." (Öğrt., E5, Kıd1):

Ayrıca birçok öğretmen de yıllık plan hazırlamanın değerlendirmenin daha rahat yapılmasını sağlayacağını ifade etmiştir**.** Örneğin;

"Eğitim ve öğretimin düzenli ve planlı bir şekilde yürütülmesini sağlar öğretmen için bir rehberdir süreç sonunda değerlendirmeye olanak sağlar."

(Öğrt., K13, Kıd1):

Eğitim Etkinliklerini Belirlerken Nelere Dikkat Ettiklerine İlişkin Görüşler

Öğretmen adayları etkinlikleri belirlerken yıllık plana ve çocukların ilgilerine göre seçeceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler de öğretmen adayları gibi yıllık plana ve çocukların ilgilerine göre seçeceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Öğretmen adayları sınıf yönetiminin ders yönetimi boyutunda öğretecekleri konuları ve yapacakları etkinlikleri nasıl seçtikleri ile görüşlerini incelediğimizde çoğunlukla yıllık plana göre seçtiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin;

> "Plana öncelik veririm fakat planda esneklik yapabilirim farklı olur çocukların daha eğlenecekleri etkinliklere yer veririm." (Aday, K2, S1)
> "Öncelikle işte zaten ilk hafta gittiğimizde uygulama şey plan yapmıyoruz. O sınıfı bir değerlendiriyoruz, gözlüyoruz. Mesela işte kitaplarda yaş gruplarına göre çocukların işte alması gereken amaç kazanımlar var. Bunları göz önüne alıyoruz ama her okulda mesela bir 4 yaş çocuğuna vereceğim, okuldan okula bazen fark edebiliyor yani. İlla yıllık plandaki gibi olmuyor. Çünkü bazı sınıflar gerçekten o kadar iyi oluyor ki hani, sen diyorsun ki yok bu 4 yaş düzeyinde değil diyorsun. Hani genelde çocukların gelişimini göz önünde bulundurarak yıllık ve günlük planlarımı hazırlamaya çalışıyorum. Hani onların bildiği bir şeyi tekrardan ne gerek var, hani onlara daha farklı ne katabilirim bu yönde yapıyorum çalışmalarımı." (Aday, K4, S1):

Bazı öğretmen adayları ise çocukların ilgilerini göz önünde bulundurarak konuları ve etkinlikleri seçeceklerini ifade etmiştir. Örneğin;

> "Yine öğrencilerin ilgi yetenek ve ihtiyaçlarına göre seçiyorum daha sonra farklı zekâ alanlarını kullanmaya çalışıyorum matematik etkinliğini olur müzik etkinliği olur Türkçe etkinliği olur farklı etkinler seçmeye çalışıyorum." (Aday, E1, S2):

Öğretmenlerin çoğunluğu öğretmen adayları gibi öğretecekleri konuları ve yapa-

cakları etkinlikleri yıllık plana göre seçdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin;

> "Yıllık planda belirlemiş olduğumuz hedef ve Kazımlarımız yardımıyla bunları çocuklara verebileceğimiz konular belirleriz. Etkinlikler için de hedef ve kazanımlara göre seçerim." (Öğrt., K13, Kıd1)
>
> "Dediğim gibi etkinlikleri günlük plana uygun bir şekilde plan esnektir zaten çocuklara sorarım bugün çocuklar ne yaparım çocuklara sorduktan sonra öğretmen kendine göre etkinliği yapar." (Öğrt., E6, Kıd2):

Bazı öğretmenlerde çocukların ilgilerini göz önünde bulundurarak konuları ve etkinlikleri seçeceklerini belirtmişlerdir. Örneğin;

> "Ben açıkçası daha eğlenceli olmasına dikkat ediyorum her zaman çünkü eğlendikleri zaman daha kalıcı bilgi elde edebilirler diye düşünüyorum eğlenceli belirli gün ve haftalara dikkat ediyorum yaş gruplarına dikkat ediyorum farklı etkinlikler olmasına dikkat ediyorum." (Öğrt., K9, Kıd2):

Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirmesini Nasıl Yaptıklarına İlişkin Görüşler

Sınıf yönetiminin ders yönetimi boyutunda öğretmen adaylarına ve öğretmenlere eğitim faaliyetlerinin değerlendirmesini nasıl yaptıkları sorulmuştur. Öğretmen adayları soru sorarak ve gözlem yaparak şeklinde görüş bildirmişleridir. Öğretmenler ise soru sorarak, gözlem yaparak cevabının yanında etkinlikler yoluyla test ederim şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen adaylarına son olarak sınıf yönetiminin ders yönetimi boyutunda etkinliklerin değerlendirmesiyle ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğretmen adayları çoğunlukla soru sorarak etkinlik değerlendirmesini yapacaklarını ifade etmişlerdir. Örneğin;

> "Sonraki haftalarda tekrardan hani bir böyle sınıf içerisinde şöyle bir hani ölçüm tartım yaparım. Çocuklara sorular yöneltirim falan. Hani sınıf düzeyinde genellikle herkes doğru cevap verebiliyorsa, öğrettiğime inanırım ama Ö:genellikle hani cevapları alamıyorsam da tekrar bir üzerinden geçmeyi yeğlerim ben kendim." (Aday, K7, S2):
>
> "Soru sorarak anlarım öğrettiğim şeye göre pembeyi öğretmişsem mesela pembe mont kimindi diye soru sorarım çocuk hissetmez bile çocuğa soru sorarak kendim anlarım." (Aday, K6, S2):

Bazı öğretmen adayları ise eğitim faaliyetlerini gözlem yaparak değerlendireceklerini ifade etmişlerdir. Değerlendirmeyi gözlem yaparak yapacaklarını şu şekilde ifade etmişlerdir. Örneğin;

> "Sonraki haftalarda tekrardan hani bir böyle sınıf içerisinde şöyle bir hani ölçüm tartım yaparım. Çocuklara sorular yöneltirim falan. Hani sınıf düzeyinde genellikle herkes doğru cevap verebiliyorsa, öğrettiğime inanırım ama Ö:genellikle hani cevapları alamıyorsam da tekrar bir üzerinden geçmeyi yeğlerim ben kendim." (Aday, K7, S2):
> "Öğrenip, öğrenmediğini mesela işte geometrik şekilleri mesela o gün işledik. Sonra şey yapıyorum mesela geometrik şekilleri hani kestikten sonra ondan istiyorum mesela. Hani bana üçgeni verir misin, hani bunu uygun yere yerleştirir misin hani genelde bu şekilde görmeye çalışıyorum. Ya da kesme davranışını mesela ona bir şekil veriyorum. O an dikkat ediyorum hani gerçekten çizgi etrafında dönebiliyor mu hani genelde somut ortaya koyduğu davranışlarla işte görgü kurallarında hani nezaket sözcüklerini kullanmaya dikkat ediyor mu hani genelde davranışlarından yola çıkarak kazanıp kazanmadığını ölçmeye çalışıyorum onlara soru yönelterek". (Aday, K4, S1):

Öğretmenlerin çoğu eğitim faaliyetlerinin değerlendirmesiyle ilgili olarak gözlem yaparak yaptıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin;

> "Eğer iyi gözlemci okulöncesi öğretmeniysek zaten çocuk kendisini her fırsatta ilk anda kendisini ele verir her türlü eğitim ya da öğretimi test etmek istiyorsanız özellikle serbest zamanda çocuklar parkta iken yemek yeme esnasında gibi eğer eğitim davranışlarını takip edebilirseniz çocukları burada rahatlıkla görebilirsiniz." (Öğrt., E4, Kıd2):

Bazı öğretmenler ise eğitim faaliyetlerinin değerlendirmesini soru sorarak yapacaklarını ifade etmişlerdir. Örneğin;

> "Soru soruyorum şarkı öğreniyorsak belli oluyor çocuk şarkı söylerken çocuğun ağzı kıprıyorsa öğrendiğini anlıyoruz sonra şarkı saati yapıyoruz kim

şarkı söylemek ister kim öğrendi diye soruyorum bu şekilde tespit ediyorsun." (Öğrt., K11, Kıd1):

Ayrıca öğretmenler eğitim faaliyetlerinin değerlendirmesini etkinlik üzerinden test ederek yaptıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin;

"Ulaşılması istenen hedef ve davranışlar gözden geçirilir genel bir tekrar yapılır ölçülmek istenen hedef ve davranışlara yönelik etkinlik örnekleri çocuklara dağıtılır veya bire bir soru cevap yoluyla da olabilir ya da etkinlik örnekleri üzerinden performansları ölçülür." (Öğrt., K13, Kıd1):

4.2. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumları

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre sınıf yönetimine ait boyutlara ilişkin inanç ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemesine rağmen diğer lise türünden mezun olan öğretmen adalarının iki boyutta da Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Kız Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarına göre daha çok müdahaleci oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarına ilişkin bulgular tablo 6 de verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları lise Türüne Göre Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İnanç ve Tutumlarına İlişkin Ortalama Puanları

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**S**
Ders Yönetimi	Anadolu Lisesi	38	3.01	.35
	Anadolu Öğretmen Lisesi	37	2.99	.39
	Kız Meslek Lisesi	34	3.04	.46
	Diğer Lise	34	3.07	.45
İnsan Yönetimi	Anadolu Lisesi	38	3.37	.57
	Anadolu Öğretmen Lisesi	37	3.40	.49
	Kız Meslek Lisesi	34	3.34	.53
	Diğer Lise	34	3.48	.32

*p<.05

Tablo (6) yer alan öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumları incelenmiştir. Anadolu Lisesi mezunu öğretmen

adayları $\overline{X}$ =3.01 (S=.35), Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adayları $\overline{X}$ =2.99 (S=.39), Kız meslek lisesinden mezun olan öğretmen adayları $\overline{X}$ =3.04 (S=.46), Diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adayları $\overline{X}$ =3.07 (S=.45) ortalama ile ölçekte yer alan maddelere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak grupların ders yönetimi boyutuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında Diğer lise türlerinden mezun olan adayların diğer gruplardan ders yönetimi açısından daha çok müdahaleci oldukları anlaşılmaktadır.

İnsan yönetimi boyutunda ise Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları $\overline{X}$ =3.37 (S=.57), Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adayları $\overline{X}$ =3.40 (S=.49), Kız meslek lisesinden mezun olan öğretmen adayları $\overline{X}$ =3.34 (S=.53), Diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adayları $\overline{X}$ =3.48 (S=.32) ortalama ile ölçekte yer alan maddelere katıldıklarını ifade etmişlerdir. İnsan yönetimi ölçeğinin ortalama puanlarına baktığımızda bütün grupların müdahaleci oldukları görülmektedir. Diğer lise türünden mezun olan adaylarının diğer gruplardan daha çok müdahaleci oldukları belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre sınıf yönetiminin Boyutlarına ilişkin inanç ve tutumları arasındaki farklılığa ait bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 7 de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İnanç ve Tutumları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız gruplar t-testi Sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ders Yönetimi	Gruplar Arası	.115	3	.038	.23	.873
	Gruplar İçi	22.884	139	.165		
	Toplam	22.999	142			
İnsan Yönetimi	Gruplar Arası	.474	3	.158		
	Gruplar İçi	26.845	139	.193	.82	.486
	Toplam	27.320	142			

*p<.05

Tablo 7'de yer alan, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre sınıf yönetiminin alt alanlarını oluşturan boyutlara ait inanç ve tutumları arasındaki farklılık incelenmiştir. Ders yönetimi boyutuna ait öğretmen adaylarının mezun oldukları lise

türüne ilişkin inanç ve tutumları arasında $F_{(3-139)}$=.23, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. İnsan yönetimi boyutuna ait öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne ilişkin inanç ve tutumları arasında $F_{(3-139)}$=.82, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir

4.3. Birinci Sınıf Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumları İle 4. Sınıf Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumları

Birinci sınıf öğretmen adaylarının, dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık birinci sınıf öğretmen adaylarının dördüncü sınıf öğretmen adaylarına göre daha müdahaleci olmasından kaynaklandığı görülmektedir Birinci sınıf öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumları ile dördüncü sınıf öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarına ait bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İnanç ve Tutumları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	$\overline{X}$	S	T	sd	p
Ders Yönetimi	1	74	3.11	.38	2.41	141	.017*
	4	69	2.95	.41			
İnsan Yönetimi	1	74	3.40	.40	.54	141	.589
	4	69	3.36	.48			

*p<.05

Tablo 8'de yer alan, birinci sınıfta ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin inanç ve tutumları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Ders yönetimi boyutuna ait birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının inanç ve tutumları ($\overline{X}$ =3.11, katılıyorum) ile dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının inanç ve tutumları ($\overline{X}$ =2.95, katılıyorum) arasında $t_{(141)}$= 2.41, p<.05'e göre anlamlı bir farklılık vardır. İnsan yönetimi boyutuna ait birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının inanç ve tutumları ($\overline{X}$ =3.40, kesinlikle katılıyorum) ile dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının inanç ve tutumları ($\overline{X}$ =3.36, kesinlikle katılıyorum) arasında $t_{(141)}$= 1.51, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık

olmadığı görülmektedir.

4.4. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölümlere Göre Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumları

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlerine göre sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumları anlamlı farklılık göstermektedir. Bu anlamalı faklılık çocuk gelişiminden mezun olan öğretmenlerin okul öncesinden mezun olan öğretmenlere göre daha müdahaleci olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerinin mezun olduğu bölümlere göre sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarına ilişkin bilgiler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İnanç ve Tutumları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Boyutlar	Bölüm	N	$\overline{X}$	S	T	sd	p
Ders Yönetimi	Okul Öncesi	108	3.08	.45	-2.06	162	.041*
	Çocuk Gelişimi	56	3.24	.50			
İnsan Yönetimi	Okul Öncesi	108	3.40	.44	.144	162	.886
	Çocuk Gelişimi	56	3.39	.49			

*p<.05

Tablo 9'da yer alan, öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre sınıf yönetiminin boyutlarına göre inanç ve tutumları arasındaki farklılık incelenmiştir. Ders yönetimi boyutuna ait okul öncesi bölümü mezunu olan öğretmenlerin inanç ve tutumları ($\overline{X}$ =3.08, katılıyorum) ile çocuk gelişimi bölümü mezunu olan öğretmenlerin inanç ve tutumları ($\overline{X}$ =3.24, katılıyorum) arasında $t_{(162)}$=-2.06, p<.05'e göre anlamlı bir farklılık vardır. İnsan yönetimi boyutuna ait okul öncesi bölümü mezunu olan öğretmenlerin inanç ve tutumları ($\overline{X}$ =3.40, kesinlikle katılıyorum) ile çocuk gelişimi bölümü mezunu olan öğretmenlerin inanç ve tutumları ($\overline{X}$ =3.39, kesinlikle katılıyorum) arasında $t_{(162)}$=.144, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.5.Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumları

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sınıf yönetiminin alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İnanç ve Tutumları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	$\overline{X}$	S	T	sd	p
Ders Yönetimi	0-5 Yıl	77	3.11	.50	-.67	162	.506
	6 Yıl ve Üzeri	87	3.16	.45			
İnsan Yönetimi	0-5 Yıl	77	3.34	.47	-1.44	162	.153
	6 Yıl ve Üzeri	87	3.44	.44			

*p<.05

Tablo 10'da yer alan, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sınıf yönetiminin boyutlarına göre inanç ve tutumları arasındaki farklılık incelenmiştir. Ders yönetimi boyutuna ait 0-5 Yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin inanç ve tutumları ($\overline{X}$ =3.11, katılıyorum) ile 6 Yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin inanç ve tutumları ($\overline{X}$ =3.16, katılıyorum) arasında $t_{(162)}$=-.67, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. İnsan yönetimi boyutuna ait 0-5 Yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin inanç ve tutumları ($\overline{X}$ =3.34, kesinlikle katılıyorum) ile 6 Yıl ve Üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin inanç ve tutumları ($\overline{X}$ =3.44, kesinlikle katılıyorum) arasında $t_{(162)}$= -1.44, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.6. Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumlarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf yönetiminin ders yönetimi boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamalı farklılık öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre daha müdahaleci olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tu-

tumlarına ilişkin bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İnanç ve Tutumları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Boyutlar	**Kıdem**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**T**	**sd**	**p**
Ders Yönetimi	Öğretmen	164	3.13	.47	2.06	305	.041*
	Öğretmen Adayı	143	3.03	.40			
İnsan Yönetimi	Öğretmen	164	3.40	.45	.308	305	.758
	Öğretmen Adayı	143	3.38	.44			

*p<.05

Tablo 11'de yer alan, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf yönetiminin alt boyutlarına göre inanç ve tutumları arasındaki farklılık incelenmiştir. Ders yönetimi boyutuna ait öğretmenlerin inanç ve tutumları ($\overline{X}$ =3.13, katılıyorum) ile öğretmen adaylarının inanç ve tutumları ($\overline{X}$ =3.03, katılıyorum) arasında $t_{(305)}$=2.06, p<.05'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. İnsan yönetimi boyutuna ait öğretmenlerin inanç ve tutumları ($\overline{X}$ =3.40, kesinlikle katılıyorum) ile öğretmen adaylarının inanç ve tutumları ($\overline{X}$ =3.38, kesinlikle katılıyorum) arasında $t_{(305)}$=-0.308 p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.7. Birinci ve 4. Sınıf Öğretmen Adayları ile 0-5 Ve 6 ve Üstü Mesleki Kıdeme Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumları

Grupların ders yönetimi boyutuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında 6 ve üstü yıl öğretmenlerin diğer gruplardan ders yönetimi açısından daha çok müdahaleci oldukları anlaşılmaktadır. 1. ve 4. sınıf öğretmen adayları ile 0-5 ve 6 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Grupların Sınıf Yönetimine İlişkin İnanç ve Tutumlarına İlişkin Ortalama Puanları

Boyutlar	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**S**
Ders Yönetimi	1. Sınıf Öğretmen Adayı	74	3.11	.38
	4. Sınıf Öğretmen Adayı	69	2.95	.41
	0-5 Yıl Mesleki Kıdem	77	3.11	.50
	6 ve Üstü Mesleki Kıdem	87	3.16	.45
İnsan Yönetimi	1. Sınıf Öğretmen Adayı	74	3.40	.40
	4. Sınıf Öğretmen Adayı	69	3.36	.48
	0-5 Yıl Mesleki Kıdem	77	3.35	.47
	6 ve Üstü Mesleki Kıdem	87	3.45	.44

*p<.05

Tablo 12'de yer alan grupların sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumları incelenmiştir. 1. Sınıf öğretmen adayları $\overline{X}$ =3.11 (S=.38), 4. Sınıf öğretmen adayları $\overline{X}$ =2.95 (S=.41), 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler $\overline{X}$ =3.11 (S=.50), 6 ve üstü yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler $\overline{X}$ =3.16 (S=.45) ortalama ile ölçekte yer alan maddelere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak grupların ders yönetimi boyutuna ilişkin ortalamalarına bakıldığında 6 ve üstü yıl öğretmenlerin diğer gruplardan ders yönetimi açısından daha çok müdahaleci oldukları anlaşılmaktadır. 1. Sınıf öğretmen adaylarının insan yönetimi boyutuna ait inanç ve tutumları $\overline{X}$ =3.40 (S=.40) ortalama ile ölçekte yer alan maddelere kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir. 4. Sınıf öğretmen adaylarının insan yönetimi boyutuna ait inanç ve tutumları $\overline{X}$ =3.36 (S=.48) ortalama ile ölçekte yer alan maddelere kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir. 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler insan yönetimi boyutuna ait inanç ve tutumları $\overline{X}$ =3.35 (S=.47) ortalama ile ölçekte yer alan maddelere kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir. 6 yıl ve daha üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler insan yönetimi boyutuna ait inanç ve tutumları $\overline{X}$ =3.45 (S=.44) ortalama ile ölçekte yer alan maddelere kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir. İnsan yönetimi ölçeğinin ortalama puanlarına baktığımızda bütün grupların müdahaleci oldukları görülmektedir. 1. Sınıf öğretmen adaylarının diğer gruplardan daha çok müdahaleci oldukları belirlenmiştir. Dikkat çeken bir diğer nokta ise 6 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler insan yönetimi boyutunda diğer gruplardan daha çok müdahaleci oldukları belirlenmiştir.

Birinci ve 4. sınıf öğretmen adayları ve 0-5 ve 6 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin inanç ve tutumları arasındaki farklı-

lığa ilişkin bulgular Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13

Grupların Sınıf Yönetiminin Boyutlarına İlişkin İnanç ve Tutumları Arasındaki Farklılığa Ait Tek yönlü varyans analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Post Hoc (Anlamlı Farklılık)
Ders Yönetimi	Gruplar Arası	1.834	3	.611			
	Gruplar İçi	58.523	303	.193	3.17	.025*	
	Toplam	60.358	306				4>2
İnsan Yönetimi	Gruplar Arası	.462	3	.154			
	Gruplar İçi	60.403	303	.199	.77	.510	
	Toplam	60.865	306				

*p<.05 Kategoriler: 1. Sınıf Öğretmen Adayı=1; 4. Sınıf öğretmen adayı=2; 0-5 Yıl Mesleki Kıdem=3 ve 6 ve üstü Yıl Mesleki Kıdem=4

Tablo 13' de yer alan, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ayrılan grupların sınıf yönetiminin boyutlarına ait inanç ve tutumları arasındaki farklılık incelenmiştir. Ders yönetimi boyutuna ait grupların inanç ve tutumları arasında $F_{(3-303)}$=3.17, p<.05'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. İnsan yönetimi boyutuna ait grupların inanç ve tutumları arasında $F_{(3-303)}$=0.77, p>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında birinci ve dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmada Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen daha sonra Savran (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan, Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca, öğretmen adayları ve öğretmenlerin sınıf yönetimi inanç ve tutumlarının nasıl olduğuyla ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler yapılarak derinlemesine bakılmıştır.

Araştırmanın bulgularını incelediğimizde; öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin ders yönetimi ve insan yönetimi boyutunda müdahaleci bir inanca sahip oldukları görülmüştür. Ulaşılan bu bulgu ders yönetimi boyutunda (Lanoue, 2009; Martin ve diğerleri, 1998; Martin ve Yin, 1999; Parker, 2002; Savran ve Çakıroğlu, 2003; Ünal ve Ünal, 2009; Yılmaz ve Çavaş, 2007; Yılmaz, 2009) yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. İnsan yönetimi boyutunda ise ulaşılan bulgularla paralellik gösteren çalışmalar olduğu gibi (Lanoue 2009; Yılmaz ve Çavaş, 2008;Ünal ve Ünal, 2009) bazı çalışmalarla (Martin ve Yin, 1999; Savran ve Çakıroğlu, 2003; Yılmaz, 2009) insan yönetim boyutunda paralellik göstermemektedir.

Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular nicel bulgularla örtüşmektedir. Katılımcılar sınıf yönetiminde disiplini ön planda tutmaktadır. Öğrencilerin kişilik özelliklerinin göz ardı edildiği sınıf kurallarının ve öğrenme sürecinde kullanılacak etkinliklerin öğretmen tarafından belirlendiği görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça Müdahaleci anlayışın arttığı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu bulgu Martin ve Shoho 2000 yılında yapmış olduğu geleneksel ve alternatif eğitime sahip öğretmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmayla örtüşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumları çocuk gelişimi bölümde daha müdahaleci anlayışa sahipken okul öncesi bölümünde daha az müdahaleci anlayışın sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde geleneksel ve alternatif sertifikaya sahip öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarının incelendiği Parker 2002 ve Ritter 2003 in çalışmalarıyla örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre sınıf yönetiminin ders

yönetimi ve insan yönetimi boyutlarında inanç ve tutumları arasındaki farklılık incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları karşılaştırıldığında ise ders yönetimi boyutunda sınıf yönetimi dersini üçüncü sınıfta almış olan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarına göre daha az müdahaleci oldukları görülmektedir. Bu durum dördüncü sınıf öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersini almış olmalarının yanında uygulamaya gitmelerinin inanç ve tutumlarında etkisi olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre sınıf yönetiminin ders yönetimi boyutunda okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu olan öğretmenlerin inanç ve tutumları ile çocuk gelişimi bölümü mezunu olan öğretmenlerin inanç ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık çocuk gelişimi bölümü mezunu olan öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu olan öğretmenlere göre daha çok müdahaleci olmalarından kaynaklanmaktadır. Parker (2002) de yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin yetiştirme programlarındaki farklılığın anlamlı farklığa yol açmadığını tespit etmiştir. Ritter(2003) ise öğretmenlerin yetiştirme programlarındaki farklılığın insan yönetimi boyutunda anlamlı bir ilişkisini tespit etmiştir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin sınıf yönetimi inanç ve tutumlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmasına rağmen mesleki kıdem arttıkça daha müdahaleci oldukları göze çarpmaktadır. Bu bulgu ders yönetimi boyutunda Martin, Yin ve Mayal (2006);Demir ve Maskan (2007) yılında yaptığı çalışmayla paralellik gösterirken insan yönetimi boyutunda ise Martin, Yin ve Mayal (2006) paralellik göstermemektedir.

Öğretmenler ve öğretmen adayları arasında sınıf yönetiminin alt boyutlarına ilişkin inanç ve tutumlarına baktığımızda ise birinci sınıf öğretmen adayının müdahaleci inanca sahip olduğu görülmüştür. Dördüncü sınıf öğretmen adayının grup içersinde en az müdahaleci inanca sahip olduğu birinci sınıf öğretmen adayları ile 0-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ortalamalarının aynı olduğu görülmektedir. Grup içerisinde en yüksek ortalamanın 6 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmemde olduğu bulunmuştur. Bu durum mesleki kıdem arttıkça müdahaleci inanca sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu Martin, Yin ve Mayall (2006) ve Martin ve Shoho (2002) yaptığı çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Onwuegbuzie, Witcher, Filer ve Downing (2000) Disipline ilişkin inançlar ilişkin yapmış olduğu araştırmada yaşlı ve öğretmenlik mesleğinde deneyimi fazla olan öğretmenlerin genç ve deneyimsiz öğretmenlere oranla ya çok müdahaleci oldukları ya da hiç müdahaleci olmadıkları görül-

müştür. Yapılan çalışmalar mesleki kıdemin öğretmenlerin inançları üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuçlar

1. Genel itibariyle öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutumlarına bakıldığında müdahaleci inancı benimsedikleri sonucuna varılmıştır.

2. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre sınıf yönetiminin alt alanlarını oluşturan boyutlara ait inanç ve tutumları arasındaki farklılık incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.
3. Birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ait inanç ve tutumları arasındaki farklılıklar incelendiğinde; ders yönetimi boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu ve bu anlamlı farklılığın birinci sınıf öğretmen adaylarının, dördüncü sınıf öğretmen adaylarına göre daha müdahaleci olmasından kaynaklandığı görülmektedir. İnsan yönetimi boyutunda ise sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.
4. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumları incelendiğinde; ders yönetimi boyutunda okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu olan öğretmenlerin inanç ve tutumları ile çocuk gelişimi bölümü mezunu olan öğretmenlerin inanç ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık çocuk gelişimi bölümü mezunu olan öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliği bölümü mezunu olan öğretmenlere göre daha çok müdahaleci olduğundan kaynaklanmaktadır.
5. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sınıf yönetime ilişkin inanç ve tutumlarındaki farklılık incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.
6. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumları arasındaki farklılık incelendiğinde; öğretmenlerin ders yönetimi boyutu inanç ve tutumları ile öğretmen adaylarının inanç ve tutumları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın 6 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 4 sınıf öğretmen adayları arasında 6 yıl ve üstü

kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Kıdem arttıkça müdahaleci tutum ve inanç artmaktadır. İnsan yönetimi boyutunda ise gruplar arasında anlamlı fark görülmemiştir.

7. Son olarak öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ayrılan grupların sınıf yönetiminin alt alanlarını oluşturan boyutlara ait inanç ve tutumları arasındaki farklılık incelendiğinde; ders yönetimi boyutuna anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık; 6 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ders yönetimine ilişkin inanç ve tutumları, 4. Sınıf öğretmen adaylarının ders yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarına göre daha çok müdahaleci olduğundan kaynaklanmaktadır. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen bulgular çerçevesinde geliştirilen öneriler; "Uygulamaya Yönelik Öneriler" ve "Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler" alt başlıkları halinde aşağıda yer almaktadır.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının müdahaleci inanca sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda, sınıf yönetimi dersi sadece teorik değil uygulamalı hale getirilerek saatleri arttırılabilir. Böylece, öğretmen adayları teorik olarak öğrendiklerini uygulama fırsatı bulur ve kendilerine özgü stratejiler geliştirebilirler.
2. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin müdahaleci inanca sahip oldukları belirlenmiştir. 2006 yılında uygulamaya konulan okul öncesi eğitim programında öğretmenlerin etkileşimci inanca sahip olması beklenmektedir. Ancak bu araştırma bulgularına göre öğretmenler müdahaleci inanca sahip bulunmuştur. Bu öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgi ihtiyacında oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki eksiklerini belirlemeye yönelik ihtiyaç analizi çalışmaları yapılabilir. Yeni programla bağ kur.

6.2.2. Yapılacak Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın örneklemini sadece okul öncesi düzeyde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda sınıf yönetimine yönelik inanç ve tutum ölçeği diğer branş öğretmenleriyle birlikte okul öncesi öğretmenlerine de uygulanarak arada anlamlı bir fark olup olmadığı incelenebilir.
2. Araştırmada, Adana İli Merkez İlçelerinde görevli bağımsız anaokulu öğretmenlerinin ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi öğretmenliği bölümünde birinci ve dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik ilişkin inanç ve tutumları incelenmiştir. Buna benzer araştırmalar, farklı yerlerde ve üniversitelerde daha geniş çalışma gruplarıyla gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Ağaoğlu, E. (2006). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed). *Sınıf Yönetimi* (6. bs) (s 1-18). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akar, İ. (2005). Öğrenci davranışlarını etkileyen etmenler. Z. Kaya (Ed). *Sınıf Yönetimi* (4. bs) (s 61-84). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akar, H., Tor, D., Erden, T. F. & Şahin, T. Ş. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online dergisi*, *9*(2), 792-806. http://ilkogretim-online.org.tr adresinden 10 Ekim 2012 tarihinde alınmıştır.

Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7*(25), 9-20.

Akdağ, M. & Güneş, H. (2003). Öğretmen rolünün yaratıcı bir sınıf ortamı oluşturulmasındaki önemi. *Milli Eğitim,* 159, 34-62.

Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi* (5. bs). Ankara: Anı Yayıncılık.

Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. & Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Adapazarı: Sakarya Kitabevi.

Aslan, D & Köksal Akyol. A. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(2), 51-609.*

Ataman, A. (2007). Sınıf içerisinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı alınan önlemler. Küçükahmet, L (Ed.), *Sınıf Yönetimi,* (s 289-310). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, A. (2007). *Sınıf yönetimi. (*3. bs), İstanbul: Alfa Yayınları.

Aydın, Y. & Woolfolk Hoy, A. E. (2005). What predict sstudent teacher self-efficacy? *Academic Exchange Quarterly*, *9*(4), 123-128.

Balli, S.J. (2011). Pre-service teachers episodic memories of classroom management. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 245-251.

Bakırcıoğlu, R. (2012). Ansiklopedik eğitim ve psikolojisi sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık

Balcı, A. (2004)**.** *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler* (4. bs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başar, H. (1999*). Sınıf yönetimi*. İstanbul: M.E. B. Yayınları.

Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Brophy, J. E, Alleman, J. & Knighton, B. (2010). *A learning community in the primary classroom.* New York and London: Roud ledge Taylor ve Francis group.

Başaran, İ. E. (1991). *Eğitime giriş*. (8. Baskı), Ankara: *Kadıoğlu Matbaası*.

Baştürk, R. (2010). *Bütün yönleri ile SPSS örnekli nonparametrik istatistiksel yöntemler.* Ankara: Anı Yayıncılık

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel. F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (6. bs), Ankara: Pegem akademi.

Canter, L. & Canter M. (1996). *Asserative dicipline.* CA: Canter and Associates.

Celep, C.(2000*). Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayınları.

Chambers, S. M & Hardy, J. C. (2005). Length of time in student teaching: Effects on classroom control orientation and self-efficacybeliefs. *Educational Research Quarterly 28, (3-9).*

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative in quiry and research design: Choosing among five approaches.* (2nd Ed.), Thousand Oaks: Sage Publications

Creswell, J. W. (2012). *Educational research : Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* Boston: Pearson.

Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. (10. bs), İstanbul: *Remzi Kitabevi.*

Çakmak, M., Kayabaşı, Y. & Ercan, L.(2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 35,* 53-64.

Çalık, T. (2007). Sınıf yönetimi ve özellikleri. L. Küçükahmet (Edt.), *Sınıf Yönetimi* (s 1-5). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Erol Ofset.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları*. (1. bs), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38,* 230–249.

Demirtaş, H. (2005). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed). *Etkili Sınıf Yönetimi,* (s 1-34). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Derman, A., Özkan, E., Altuk, Y.G. & Mülazımoğlu, İ. E. (2008). Kimya öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 2*, 113–127.

Değirmencioğlu, C. & Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş. (2. bs),* İstanbul: Alkim yayınları.

Demir, M. & Maskan, A.K. (2007). Fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik yaklaşımlarının mesleki deneyim ve okul türlerine göre değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2,* (1-16).

Duman, T. (2002). Öğretmenlik mesleği. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 3*(3).

Düzgün, Ş.(1995). *Lise öğrencilerinin psikolojik belirtileri ile ana baba tutumları arasındaki ilişkiler.* Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Edwards, C. H. (2004). *Classroom discipline and management*. NewYork: John Wiley&Sons.

Emmer, E. T. & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A criticalpart of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*(2), 103-112.

Ekici, G. (2008).Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi**.** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education). 3,98-110.*

Ekiz, D. & Yiğit, N.(2007). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin program ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(3), 543-557.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Erdoğan, İ.(2001). *Sınıf yönetimi ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde basarının yolları.* (1. bs), İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, İ.(2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Eroğlu, S. E. & Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16, 295-316.*

Glickman, C.,& Tamashiro, R. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline.

Educational Leadership, 37(6), 459-464.

Gökçe, E. (1997). Eğitim programının geliştirilmesinde öğretmenin rolü. *Uluslar arası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı (27 Ağostus-2 Eylül 1995)* kitabı içinde (s. 204-216), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Groves, R.M., F.J. Fowler, M.P. Couper, J.M. Lepkowski, E. Singer, & R. Tourangeau.(2009). *Survey Methodology*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Gürkan, T. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki.* Ankara: Sevinç Matbaası.

Güleç, S.,Bağçeli P. & Onur, G.(2008). Öğretmen adaylarının sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 7*(2), 333-348.

Gündüz, H. B.(2004). Eğitim okul ve sınıf yönetimi. Şule Çetin & M. Çağatay Özdemir, (Ed.), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Asil Yayın.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kars, Y. E. (2007). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin kendi algılarına dayalı sınıf yönetimi yeterlikleri (Konak İlçesi Örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Koç, E. (2011).*Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde kullanılan disiplin modellerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Korkmaz, N. H.,Korkmaz,F. & Özkaya, G.(2009). Elementary school physical education teachers' strategies against discipline problems (Bursa province case). *Elementary education online, 8*(1), 119-128.

Kılbaş, Ş. (2006). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar.* İstanbul: Kare yayınları.

Kılıç A. & Saruhan H. (2005). *Teknik eğitim fakültesi öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileri.* Marmara Üniversitesi MTET 2005 Kongresi Bildiriler Kitabı, 407-417.

Küçükahmet, L. (1976). Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 55,* 12-14.

Levin, J. & Nolan, J. F. (1991). *Principles of classroom management.* A Hierarchical Approach. Prentice Hall, Inc.New Yor

Martin, N. K.,&Baldwin, B. (1992). *Beliefs regarding classroom management style: The differences between preservice and experience teachers.* Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Educational Knoxville, TN (Eric Document Reproduction Service No: ED 355 213).

Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2006). Classroom management training, teaching experience and ender: Do these variable simpact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style. *Paper presented at the Annual Conference of the South West Educational Research Association.* Austin, TX.,February.

Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). ConstructValidation of The Attitudesand Beliefs Classroom Control Inventory. *Journal of Classroom Interaction, 33*(2),6-15.

Martin S.D. (2004) Finding balance: Impact of classroom management conceptions on developing teacher practice. *Teaching and Teacher Education, 20*(1), 405–422.

Martin, N., & Shoho, A. (2002). Teacher experience, training,and age: The influence of teacher characteristics on classroom management style. *Dallas,TX:Southwest Educational Research Association.* (ERIC Document reproduction Service No.ED 440963)

Mercan, F. C. (2007). *Epistemological beliefs of physics under graduate and graduate students and faculty in the context of a well structured and an ill-structured problem*. Doktora tezi, The Ohio State University, Ohio.

Parker, D.(2002). Classroom management styles: Differences in beliefs among traditionally-licensed and alternatively-licensed teachers. (Doktoral dissertation,The Univerty of Souhthern Mississippi, 2002).ProQuest Information and LEarning Company, UMI No.3049574

Ritter, J. (2003). Classroom management beliefs and practies of middle school teachers based on years of experince and teacher certification.(Doktoral dissertion,The Unıversity of North Carolina at Charlotte, 2003). ProQuest Information and LEarning Company, UMI No.3096520

Ritter, J. T., & Hancock, D. R. (2007). Exploring there lation ship between certification-sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education, 23,(1206-1216).*

Okut, L. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4*, 39-5.

Onwuegbuzie, A. J.,Witcher, A. E., Filer, J. & Downing, J. (2000). Factorsassociated with teachers' beliefs on discipline. *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid South Educational Research Association,* Lexington, November

Ök, M.,Göde, O. & Alkan, V. (2000). İlköğretimde öğretmen-öğrenci etkileşimine sınıf

yönetimi kurallarının etkisi. *Milli Eğitim, 145,* 20-24.

Özcan, G. (2008). *İlköğretim I. kademede görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinine ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I.* Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Sadık, F. (2004). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13,* 89-97.

Sağnak, M. (2007). İlköğretim okullarında ve liselerde kullanılan sınıf içi disiplin stratejilerinin karşılaştırılması (Niğde il örneği). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23,*(305-316).

Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplini ile ilgili kurallar geliştirme. Küçükahmet, L. (Ed). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar,* Ankara: Nobel Yayınları.

Sarı, H. & Dilmaç, B. (2005). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Gürsel, M., Sarı, H., Dilmaç, B.(Ed). *Sınıf Yönetimi* (2. bs). Ankara: Eğitim Kitabevi.

Savran, A. (2002). *Preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their classroom management beliefs.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Savran, A., & Çakıroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classrom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2(4),*3.

Şişman, M., & Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Tanrıverdi, H. D. (2008). *Anasınıfı öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarıyla anasınıfı eğitim programında öngörülen hedeflere ulaşılma derecesi arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Taş, A. (2007). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi,* (3.bs) (s 35-58). Ankara: Anı yayıncılık.

Tekerci, H.(2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tauber, R. T. (2007). *Classroom management :Sound theory and effective practice.* London: Praeger.

Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.

Terzi, A.R. & Tezci, E. (2007). Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 52,* 593-614.

Tertemiz, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin. In L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf Yönetimi* (s. 51-72). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (11. bs). Ankara: Çağ Matbaası.

Tosun, Ü. (2002). *Onurlu disiplin*. İstanbul : Beyaz yayınları.

Türkmen, Ş.(2005). *Okullarda yönetim etkinlikleri.* Ankara: Alp Yayınevi

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

Ünal, Z. & Ünal, A. (2009). Comparing beginning ve experienced teachers' perceptions of classroom management beliefs and practices in elementary schools in Turkey. *The Educational Forum ,73, (256-270).*

Üstün, E., Erkan S. & Akman B. (2004). Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10, 129-136.*

Üstünel, E. (2008). Aday öğretmenlerin sınıf disiplini hakkındaki görüşleri ile uygulamaları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 35, 332-341.

Wolfgang, C. H. (1995). *Solving discipline problems:Methods and models for to days' teachers.* (3rd edition), Boston: Allyn& Bacon.

Yavuzer, H. (2008). *Çocuk psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmaz, H. (2007). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin fen öğretimi öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi. Yayınlanmamış* Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yılmaz, H. & Çavaş, P.(2008). The effect of theteaching practice on pre-service elementary teachers' science teaching efficacy and classroom management beliefs. *EurasiaJournal of Mathematics, Science&Technology Education,4*(1), 45-54.

Yıldırım, A. & Şimşek, H**.** (2008)*Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara:

Seçkin yayıncılık

Yurtal, F. & Yaşar, M. (2008). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. Aktaş Arnas, Y. & Sadık, F. (Ed). *Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi*, (s 61-84). Ankara: Kök yayıncılık.

EKLER

SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN İNANÇ VE TUTUMLARIBELİRLEME ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmen adayı,

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarını ortaya koymak ve bu konudaki çalışmalara katkıda bulunmaktır.

Ölçekte bulunan tüm soruları dikkatle okuyarak cevap vermeniz beklenmektedir. Vereceğiniz cevaplar araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

Teşekkür ederim.

Arş. Gör. Oğuz KELEŞ
oguzkeles@nigde.edu.tr

I . BÖLÜM

Öğretmen Adaylarına Ait Bilgiler:

1. Cinsiyetiniz? ( ) Erkek ( ) Kadın

2. Sınıfınız? ( ) 1.Sınıf ( ) 4. Sınıf ( ) Diğer……

3. En son mezun olduğunuz okulun türü?

( ) Meslek lisesi ( ) Anadolu öğretmen lisesi

( ) Anadolu Lisesi ( ) Fen Lisesi

( ) Açık Lise ( ) Diğer ……

II. BÖLÜM

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

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

I. Ders Yönetimi	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğretmenlerin, bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencileri yönlendirmesi gerektiğine inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
2. Öğretmenlerin, öğrencilerin yerlerinde gösterdikleri öğrenme davranışlarını, sürekli kontrol etmesinin önemli olduğuna inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
3. Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kurallarını duyurur ve kurallara uymayanların cezalandırılacağı konusunda bilgilendiririm.	1 q	2 q	3 q	4 q
4. İdeal bir öğrenme için, eğitim araç ve gereçlerinden nasıl yararlanılacağını, en iyi öğretmenler bilir.	1 q	2 q	3 q	4 q
5. Bir öğrenci diğer öğrencileri rahatsız ettiğinde, hemen o öğrenciye sessiz olmasını ve arkadaşlarını rahatsız etmemesini söylerim.	1 q	2 q	3 q	4 q
6. Öğretmenlerin, öğrencilerden kurallara saygı duymalarını ve onlara uymalarını istemesi gerektiğine inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
7. Öğrencilerin, öğretmenler tarafından hazırlanan ve uygulanan günlük çalışma programına ihtiyaç duydukları-na inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
8. Öğrencilerin, onlar için neyin en iyi olduğunu bilen yetişkinleri dinlerlerse, okulda başarılı olacaklarına inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q

9. Öğrencilerin, birlikte nasıl çalışacakları konusunda yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
10. Her öğrenme etkinliği için belli bir zaman belirlerim ve planlarıma uymaya çalışırım.	1 q	2 q	3 q	4 q
11. Sınıf kurallarının önemli olduğuna inanıyorum, çünkü onlar öğrencilerin davranışlarını ve gelişimini şekillendirir.	1 q	2 q	3 q	4 q
II: İnsan Yönetimi				
12.Öğrencilerin, kendi günlük etkinliklerini oluşturmalarının, onların sorumluluk duygularını geliştireceğine inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
13.Öğrencilere, kendi ilgilerini çeken konuları çalışma özgürlüğü verilirse, onların başarılı olacaklarına inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
14.Bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine izin veririm.	1 q	2 q	3 q	4 q
15.Benim sınıfımdaki öğrenciler, öğrenme süreci boyunca istedikleri materyalleri kullanmakta serbesttir.	1 q	2 q	3 q	4 q
16.Öğrencilerin saygıyı, dostluğu, samimiyeti ve nezaketi, sınıf arkadaşlıkları ile kendi ortamlarında yaşayarak öğrenmeleri gerektiğine inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
17.Eğer öğrenciler sınıf kurallarının adil olmadığını düşünürlerse, sınıf kurallarını öğrencilerin adil gördüğü şekilde değiştiririm.	1 q	2 q	3 q	4 q
18.Öğrenciler iyi davranış gösterirse, onları değişik şekillerde ödüllendiririm.	1 q	2 q	3 q	4 q
19.Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kuralları ile ilgili önerilerini söylemelerine izin veririm.	1 q	2 q	3 q	4 q

SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN İNANÇ VE TUTUMLARI BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Değerli meslektaşım;

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlarını ortaya koymak ve bu konudaki çalışmalara katkıda bulunmaktır.

Ölçekte bulunan tüm soruları dikkatle okuyarak cevap vermeniz beklenmektedir. Vereceğiniz cevaplar araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

Teşekkür ederim.

Arş. Gör. Oğuz KELEŞ

oguzkeles@nigde.edu.tr

I . BÖLÜM

Öğretmen Adaylarına Ait Bilgiler:

1. Cinsiyetiniz? ( ) Erkek ( ) Kadın

2. Mesleki Kıdeminiz ? ( ) ……

3. En son mezun olduğunuz okulun türü?

( ) Üniversite ……

( ) Mezun olunan bölüm ……..

( ) Görev yaptığınız okulun türü ( ) Bağımsız anaokulu ( ) İlköğretim okulu

II. BÖLÜM

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

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

I. Ders Yönetimi	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum
1. Öğretmenlerin, bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencileri yönlendirmesi gerektiğine inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
2. Öğretmenlerin, öğrencilerin yerlerinde gösterdikleri öğrenme davranışlarını, sürekli kontrol etmesinin önemli olduğuna inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
3. Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kurallarını duyurur ve kurallara uymayanların cezalandırılacağı konusunda bilgilendiririm.	1 q	2 q	3 q	4 q
4. İdeal bir öğrenme için, eğitim araç ve gereçlerinden nasıl yararlanılacağını, en iyi öğretmenler bilir.	1 q	2 q	3 q	4 q
5. Bir öğrenci diğer öğrencileri rahatsız ettiğinde, hemen o öğrenciye sessiz olmasını ve arkadaşlarını rahatsız etmemesini söylerim.	1 q	2 q	3 q	4 q
6. Öğretmenlerin, öğrencilerden kurallara saygı duymalarını ve onlara uymalarını istemesi gerektiğine inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
7. Öğrencilerin, öğretmenler tarafından hazırlanan ve uygulanan günlük çalışma programına ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
8. Öğrencilerin, onlar için neyin en iyi olduğunu bilen yetişkinleri dinlerlerse, okulda başarılı olacaklarına inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q

9. Öğrencilerin, birlikte nasıl çalışacakları konusunda yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarına inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
10. Her öğrenme etkinliği için belli bir zaman belirlerim ve planlarıma uymaya çalışırım.	1 q	2 q	3 q	4 q
11. Sınıf kurallarının önemli olduğuna inanıyorum, çünkü onlar öğrencilerin davranışlarını ve gelişimini şekillendirir.	1 q	2 q	3 q	4 q
II: İnsan Yönetimi				
12.Öğrencilerin, kendi günlük etkinliklerini oluşturmalarının, onların sorumluluk duygularını geliştireceğine inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
13.Öğrencilere, kendi ilgilerini çeken konuları çalışma özgürlüğü verilirse, onların başarılı olacaklarına inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
14.Bir öğrenme etkinliğinden diğerine geçerken, öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine izin veririm.	1 q	2 q	3 q	4 q
15.Benim sınıfımdaki öğrenciler, öğrenme süreci boyunca istedikleri materyalleri kullanmakta serbesttir.	1 q	2 q	3 q	4 q
16.Öğrencilerin saygıyı, dostluğu, samimiyeti ve nezaketi, sınıf arkadaşlıkları ile kendi ortamlarında yaşayarak öğrenmeleri gerektiğine inanıyorum.	1 q	2 q	3 q	4 q
17.Eğer öğrenciler sınıf kurallarının adil olmadığını düşünürlerse, sınıf kurallarını öğrencilerin adil gördüğü şekilde değiştiririm.	1 q	2 q	3 q	4 q
18.Öğrenciler iyi davranış gösterirse, onları değişik şekillerde ödüllendiririm.	1 q	2 q	3 q	4 q
19.Derslerin başladığı hafta, öğrencilere sınıf kuralları ile ilgili önerilerini söylemelerine izin veririm.	1 q	2 q	3 q	4 q

SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN İNANÇ VE TUTUM ÖLÇEĞİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Kişisel bilgiler :

Cinsiyet:

En son Mezun olduğunuz okul hangisidir?

Mezun olunan üniversite

Bölüm

Kıdem derece (kaç yıldır görev yapıyorsunuz?) :

1- Sınıf kurallarını belirlerken nelere dikkat edersiniz? Neler yaparsınız?
2- Çocukların sınıf kurallarına uymasını nasıl sağlarsınız.
3- Sınıf kurallarının çocuklara ne gibi faydaları vardır.
4- Yıllık ve günlük plan hazırlarken nelere dikkat edersiniz?
5- Yıllık ve günlük planın ne gibi faydaları vardır?
6- Öğreteceğiniz konuları ve etkinlikleri nasıl seçersiniz?
7- Öğrencilerin öğrenme davranışları (değerlendirmeyi nasıl yaparsınız) nasıl kontrol edilmelidir?
8- Sınıfta çocuklar istenmedik bir davranış sergilediğinde ne yaparsınız?
9- Çocuklarının istendik davranışlarını nasıl pekiştirirsiniz?

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı: Oğuz KELEŞ
Doğum Yeri ve Tarihi: Kadirli /Osmaniye – 30.11.1983
Medeni Hali: Evli
E- Posta: oguzkeles@niğde.edu.tr

ÖĞRENIM DURUMU

2010-2013: Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
2005-2009: Lisans, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul öncesi Öğretmenliği Lisans Programı, Mersin.

İŞ DENEYİMİ

2013- …. : Araştırma Görevlisi, Çukurova Üniversitesi, ADANA
2011-2013: Araştırma Görevlisi, Niğde Üniversite, NİĞDE
2010-2011: Huzur Anaokulu, MEB- Çukurova/ADANA
2008-2010: Bozova Anaokulu, MEB- Bozova/ŞANLIURFA
2007-2008: Söğüt İlköğretim Okulu, MEB- Hekimhan/MALATYA