

# TEMEL EĞİTİMDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN DAVRANIŞSAL-ÖĞRETİMSSEL SINIF YÖNETİM ALGILARININ İNCELENMESİ<sup>1</sup>

## AN EXAMINATION OF THE TEACHERS WORKING AT BASIC EDUCATION SCHOOLS ACCORDING TO THEIR PERCEPTIONS OF THEIR BEHAVIOURAL-INSTRUCTIONAL CLASS MANAGEMENT

Gözde ÖZENÇ İRA

Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Kocaeli, Türkiye

Yüksek Lisans Öğrencisi

[gozdeozenc@gmail.com](mailto:gozdeozenc@gmail.com)

Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Umuttepe Yerleşkesi Kocaeli, Türkiye

[eelebioncu@yahoo.com](mailto:eelebioncu@yahoo.com)

### Özet

Bu araştırmada temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin davranışsal- öğretimsel sınıf yönetim algıları incelenmiştir. Ayrıca temel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetim algıları, cinsiyet, öğrenim durumu, mevcut öğrenci sayısı, gönüllü katılımda bulunulan hizmet içi eğitim durumu bağımsız değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Kocaeli'nin merkez ilçesi İzmit, Gölcük ve Gebze ilçelerinin devlet okullarında görev yapmakta olan toplamda 2613 okul öncesi ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 öğretim yılında Kocaeli'de yer alan bağımsız anaokullarında, anasınıflarında ve ilkokullarında görev yapmakta olan 289 okul öncesi ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin davranışsal ve öğretimsel sınıf yönetimlerini ölçmek amacıyla ilk olarak Martin ve Sass (2010) tarafından geliştirilmiş olan, Akin vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Davranışsal-Öğretimsel Yönetim Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler katılımcılardan çevrimiçi toplanmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 18 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada verilerin analizinde, aritmetik ortalama ile standart sapma, "bağımsız örneklem t-testi", "tek yönlü varyans analizi (ANOVA)", "LSD önemlilik testi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, temel eğitim öğretmenleri davranışsal yönetimlerinde daha müdahaleci yaklaşımı benimsemektedir. Öğretimsel yönetimlerinde ise, daha etkileşimli yaklaşımı izlemektedir. Öğretmenlerin öğretimsel yönetim algıları, "cinsiyet", "sınıftaki öğrenci sayısı", "gönüllü katılımda bulunulan hizmet içi eğitim durumu" bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretimsel yönetim algıları ise, eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Temel eğitim, sınıf yönetimi, davranışsal yönetim, öğretimsel yönetim

### Abstract

This research has studied the teachers employed at Basic Education according to their perceptions of their behavioural-instructional class management. In addition, their class management perceptions of the basic education teachers were examined according to independent variables such as their gender, educational background, student population, and volunteering in-service trainings. Descriptive survey model was used in this study. The universe of the research consists of 2613 basic education teachers employed at independent nursery schools, kindergartens and primary schools in İzmit, Golcuk and Gebze in the province of Kocaeli. The sample of the research consists of 289 randomly chosen basic education teachers from the universe of the research. Simple Random Sampling was conducted to determine the sample of the research. As the data collecting tool of the research, 'The Scale of Behavioural-Instructional Management' was conducted to evaluate the behavioural and instructional class managements of the teachers. This scale was first improved by Martin and Sass (2010) and later it was adapted to Turkish by Akin et al. (2013). The data was collected from the participants online. The data of the research was analysed with the SPSS 18 program. In the analysis of the data, "arithmetic average and standard deviation", "independent samples t-test", "one-way analysis of variance (ANOVA)" and "LSD importance test" were used. It was found at the end of the research that the behavioural management

<sup>1</sup> Bu makale Gözde ÖZENÇ İRA'nın 'Temel Eğitim Öğretmenlerinin Davranışsal-Öğretimsel Sınıf Yönetim Algıları ile Yetkinlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' başlıklı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir. Tez danışmanı Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ'dür. Ayrıca bu makale sözlü bildiri olarak USOS 2017'de, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sunulmuştur.

perceptions of the basic education teachers were more interventionist than their instructional management. Instructional management perceptions of the basic education teachers were more interactionist. Instructional management perceptions of the teachers were a significant difference in terms of independent variables such as “their gender”, “their student population” and “volunteering in-service trainings”. However, the behavioural management perceptions of the teachers were a significant difference in terms of “their educational background”.

**Keywords:** Basic education, classroom management, behavioral management, instructional management

## 1. GİRİŞ

Temel eğitim, çocukların gelecek için istenilen özelliklerde bireyler olarak yetişmeleri için verilmeye başlayan eğitimin ilk basamağını oluşturmaktadır. Bu nedenle, temel eğitim döneminde uygulanan eğitimin niteliği de önem taşımaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin etkili bir eğitim ve öğretim sürecini gerçekleştirebilmeleri için yeterli alan bilgisine ve sınıf içerisinde istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmak için sınıf yönetimine dair istenilen öğretmen yeterliklerine sahip olmaları beklenmektedir (Demirtaş, 2005: 12; Gürten, 2013: 413; Kahveci, 2017). Ancak günümüzde gelişen ve değişen eğitim anlayışı, öğretmenin sınıflarındaki rolünü ve sınıf yönetimine yönelik algılarını da değiştirmektedir (Ercoşkun ve Ada, 2013: 61). Öğretmenlerin mesleki anlamda rollerini uygun bir şekilde yerine getirebilmesinin, sınıf yönetimini bilmesi ve onu etkili şekilde kullanması ile ilgili olduğu söylenebilmektedir. Nitekim son zamanlarda etkili öğretmenlik üzerine yapılan çalışmalara göre de öğretmenler, öğretmenin önemli niteliğinin sınıf yönetimi alanında sahip olunan nitelikler olduğunu düşünmektedirler (Bozkuş ve Taştan, 2016: 487; Şahin, 2011: 254).

### 1.1. Sınıf Yönetimi Kavramı

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin kişilikleri, yetenekleri ve mesleki davranışları yanı sıra öğrencide gerçekleşen süreçleri ve bu süreçlerin sonuçlarını ifade etmektedir (Djigic ve Stojiljkovic, 2011: 820). Sınıflarda öğrencilerin istedik yönde davranış değişikliğinin sağlanması için uygulanacak etkinliklerin düzenlenmesi ve kontrol edilmesi, ortamın düzenlenmesi, öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen unsurların ortadan kaldırılması, öğrencinin derse karşı güdülenmesi gibi birçok işin aynı anda organize edilmesini gerektirmektedir (Durukan ve Öztürk, 2005: 15). Bu anlamda sınıf yönetimi, öğrencilerin başarısı için etkinliklerin düzenlendiği, olumlu sınıf ikliminin oluşturulduğu, öğrencilerin kendilerini en iyi ifade edebileceği ortamın hazırlandığı süreci ifade etmektedir. Bu süreç içerisinde vurgulanan, güvenli ve motive edici öğrenme ortamının oluşturulmasıdır. Öğretmenlerin, sınıflarını belirlenen amaçlar doğrultusunda yönetebilmesi, öğrencilerini yönlendirebilmesi gibi becerilerini de içermesi yönüyle sınıf yönetimi kavramının içeriği, eğitimsel olması yanı sıra daha çok yönetimseldir (Demirtaş, 2005: 13).

Öğretmenlerin sınıflarını yönetirken benimsedikleri yaklaşımlar, eğilimler ve tarzlar farklılık gösterebilmektedir. Öğretmenler, sınıf içerisinde uyguladıkları davranışlar ile deneyim kazandıkça, sınıflarını nasıl yönetmeleri gerektiğine yönelik fikirleri ve buna paralel olarak öğrencilerine olan yaklaşımları da şekillenmektedir. Nitekim, Ulrich ve Tobin'e (1989) göre, öğretmenler sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiğine dair fikirler geliştirdikçe, sınıftaki aktivitelerin ve davranışların nasıl olması gerektiğine dair inançlarını kurumsal hale getirip pratiğe dökmeye çalışmaktadırlar (Akt; Martin ve Sass, 2010: 1124).

### 1.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Martin ve Baldwin'e (1993) göre, sınıf yönetimi üç geniş boyutu içeren çok yönlü bir yapıdadır. Bu boyutlar; kişilik, öğretim ve disiplindir. Kişilik boyutu, öğretmenlerin öğrencinin bireysel gelişimine katkıda bulunan kişiliğini ve sınıf içerisinde gerçekleştirdiği eylemlerine ilişkin inançlarını içermektedir. Bu boyut, öğrencilerin yeteneklerinin, motivasyonunun ve sınıftaki genel psikolojik iklimin niteliğinin algılanasıdır. Öğretimsel boyut, sınıfta öğrenme faaliyetleri, sınıfın fiziksel düzenlenmesi ve zaman kullanımı için öğretmenin bütün yaptıklarını içermektedir. Üçüncü

boyut olan disiplin ise, sınıfta uygun davranış standartlarını oluşturmak için öğretmen tarafından alınan önlemleri ifade etmektedir (Martin ve Baldwin, 1993a: 4; Martin ve Baldwin, 1993b: 4). Martin ve Baldwin'in (1993) yaptığı çalışmaya göre; daha önce kişilik boyutu olarak adlandırılan boyut, daha sonra insan boyutu olarak değiştirilmiştir. İnsan boyutu, öğretmenlerin öğrencilerin doğasına ilişkin algılarını, öğrencilerin eğitim öğretim süreci için kişisel katkılarını ve öğrencilerin bağımsız yeteneklerini içermektedir. Psikososyal sınıf iklimi ise; kişisel ilgi veya değeri, başarı fırsatını, grup ruhu ve amacını, sınıf iklimini (sıcaklık, samimiyet, nezaket, saygı) ifade etmektedir. Öğretimsel boyut içerisinde yer alan fiziksel çevre; dersin işlendiği alan, oturma düzeni ve eğitim materyallerini içermektedir. Zaman ise, öğretmenin zamanı nasıl kullandığını ve sınıf içi görevlerinde meydana gelebilecek sapmalar için zamanın tahsis edilmesini ifade etmektedir. Sınıf rutinleri de, sınıf içinde günlük olarak yerine getirilen rutinleri ve geçişleri içermektedir. Öğrenme davranışının izlenmesi; öğrencilerin görevlerine odaklanmalarını, öğretmenin öğrencilerin performanslarına geri bildirimini, öğrencinin görev seçimini, ödevlerin amaçlarını içermektedir (Martin ve Baldwin, 1993a: 14). Disiplin boyutu; kurallar oluşturmayı, kuralları kimin koyduğunu, kuralların önemini, kural oluşturmak için yapılan müzakereleri ifade etmektedir. Bunu yanı sıra uygun olan-olmayan davranışların onaylanması, öğrencilerin uygun olmayan davranışları ile sınıf içerisinde meydana gelen aksaklıkları ele almayı ve ödül-ceza türlerini içermektedir (Martin ve Baldwin, 1993a: 14).

Sınıf yönetimi ile ilgili olarak yapılan başka çalışmalarda da, sınıf yönetimi yine üç boyutta ele alınmaktadır. Bu boyutlar; öğretimsel yönetim, insan yönetimi ve davranışsal yönetimidir (Martin ve Yin, 1997: 4; Martin, Yin ve Mayall, 2006: 6; Martin, Yin ve Baldwin, 1997: 4). İnsan yönetimi, öğretmenlerin öğrencilerini bireyler olarak ne şekilde gördüğünü ve bu bireylerin gelişimleri için neler yaptıkları ile ilgilidir (Martin ve Yin, 1997, s.4). Diğer bir deyişle insan yönetimi, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim amaçlı yapılan işleri ifade etmektedir. (Güvenç, 2012: 65).

Martin ve Sass'ın (2010) çalışmalarında sınıf yönetiminin boyutlarının geçerli ve uygun yöntemler ile belirginleştirildiği söylenebilmektedir. Bu boyutlar, öğretmenlerin sınıf yönetim algılarına göre davranışsal ve öğretimsel yönetimlerine yönelik uygulamalarını içermektedir (Martin ve Sass, 2010: 1125). Öğretimsel yönetim boyutu, öğretmenlerin günlük işlerini planlaması ve uygulaması, etkinlikleri takip etmesi, öğretim materyallerini hazırlaması gibi işleri içermektedir. Öğretmenlerin bu işleri yerine getirirken gösterdiği tutumların, sınıf iklimi ve benimsediklerisınıf yönetim yaklaşımları ile ilgili olduğu ifade edilebilmektedir (Martin, Yin ve Mayall, 2006: 5). Davranışsal yönetim ise, geleneksel disiplin anlayışından farklı olarak, istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek için önceden planlanmış yöntemler ile öğrenci-öğretmen etkileşimini ifade ettiği söylenebilmektedir. Bu boyut daha çok, öğrenciye dönüt verilmesini, öğrencilerin davranışları üzerinde yorum yapılmasını, yönergeler verilmesini, kuralların oluşturulmasını, öğrenci girişi için fırsatların oluşturulmasını içermektedir (Martin, Yin ve Mayall, 2006: 6; Martin, Yin ve Baldwin, 1997: 4). Bu boyutun bir anlamda önleyici disiplin anlayışını vurguladığı söylenebilmektedir (Güvenç, 2012: 65). Öğretmenlerin sınıf yönetiminin tüm öğelerine yönelik uygulamaları, öğrencileriyle etkileşimleri ile ilişkili olabilmektedir.

### **1.3. Öğretmen ve Öğrenci Etkileşim Yaklaşımları**

Öğretmenlerin davranışsal ve öğretimsel yönetim anlayışları sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşiminin belirleyicileri olmaktadır. Bu anlamda Wolfgang ve Glickman (1980), sınıf içerisinde öğretmen davranışı gözlemlerine dayanarak, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmak için genel olarak bazı yöntemleri kullandıklarını ifade etmektedirler. Genel olarak, öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında izledikleri bazı yöntemler; öğrencileri sessizce izlemek, yönlendirici olmayan ifadeler kullanmak, soru sormak, yönlendirici ifadeler kullanmak, model olmak, pekiştirme, fiziksel müdahale ve izolasyon şeklinde olabilmektedir (Wolfgang ve Glickman, 1986: 21). Bu anlamda öğretmenlerin uyguladıkları bu tarz yöntemlerin öğrenciler ile

etkileşimlerinde güçlerini azaltan ya da arttıran şekilde kullandığını göstermektedir. Örneğin, öğrenciyi sessizce izlemek, yönlendirici olmayan ifadeler kullanmak, çocuğun kendi çözüm yollarını bulması açısından teşvik edici görülürken; model olmak, öğrencinin kontrolünü azaltıcı ve fiziksel müdahale ise güç kaynağını tamamen öğretmene yükleyici görülmektedir (Wolfgang ve Glickman, 1986: 22).

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

Müdahaleci olmayan yaklaşım, çocuğun gerçek dünyada ifadesini bulması gereken içsel bir dürtüye sahip olduğunu varsaymaktadır. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının, bireysel olarak içsel çatışmalarının bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Bu yaklaşıma göre, öğretmenler öğrencilerine uygun desteği sağladıklarında, öğrenciler problemlerini kendileri çözebileceklerdir (Glickman ve Tamashiro, 1980: 460; Martin ve Sass, 2010: 1125). Müdahaleci yaklaşım ise, insanı dışsal çevrenin şekillendirdiğini vurgulamaktadır. Müdahaleciler oldukça kontrolcüyken müdahaleci olmayanlar çok daha az yönlendirici ve kontrolçüdür. Müdahaleci yaklaşımın geleneksel davranış değiştirme yöntemlerine temel oluşturduğu söylenebilmektedir (Martin ve Sass, 2010: 1125). Bu iki ucun ortasında etkileşimciler, çevrenin bireyleri şekillendirmek için neler yapabildiğiyle beraber, bireylerin de dışsal ortamı değiştirmek için neler yapabildiğine odaklanır. Etkileşimciler, müdahaleci olanların ve müdahaleci olmayanların bazı tekniklerinden yararlanarak, hem öğretmenlere hem de öğrencilere makbul çözümler getirmeye çalışırlar (Martin ve Sass, 2010: 1125; Glickman ve Tamashiro, 1980: 460). Öğretmenlerin inançları ve davranışlarının bu üç yaklaşıma da bağlı olduğu varsayılırken, genellikle biri daha baskın olmaktadır (Martin ve Sass, 2010: 1125).

McCaslin ve Good'a (1998) göre, "Eğitim, sığ itaat ve uyum gerektiren bir yönetim sistemi ve eleştirel düşünmeye ve problem çözmeye teşvik eden bir müfredat ile bir tezat oluşturmaktadır" (Akt; Martin ve Sass, 2010: 1125). Benzer şekilde, günümüzde öğretmenler de, öğrencilerini problem çözebilen, yaratıcı, eleştirel düşünebilen bireyler olarak yetiştirmek istemektedirler. Ancak öğretmenlerin akademik olarak ideal öğrenciye ve öğretim uygulamalarına dair algıları ve fikirlerine karşın, sınıf içerisindeki davranışsal ve öğretimsel eğilimleri ile uygulamaları bakımından uyumsuzluklar görülebilmektedir. Öğretmenler sınıf yönetiminin davranışsal veya öğretimsel yönetim boyutlarında kendilerini daha az müdahaleci ve öğrenci odaklı görebilirler. Ancak, bazen öğretmenler davranışsal yönetimlerine yönelik yaklaşımlarında etkileşimci ya da daha az müdahaleci olabilirken, öğretimsel yönetimlerine yönelik yaklaşımlarında müdahaleci olabilmektedir.

Bu nedenle araştırmada temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim yaklaşımlarının, sınıf yönetiminin "davranışsal yönetim" ve "öğretimsel yönetim" kapsamında incelenmesinin, sınıflarında benimsedikleri davranışsal eğilimlerinin anlaşılması yönüyle önem arz edeceği söylenebilmektedir.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Amacı**

Mevcut araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, Kocaeli merkez ilçesindeki ve Gölcük, Derince ilçelerindeki devlet okullarının ilkokullarında, anaokullarında ve bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan temel eğitim öğretmenlerinin davranışsal-öğretimsel sınıf yönetimi algılarının belirlenmesini amaçlamaktadır.

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin sınıf yönetim algıları “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” alt boyutları açısından incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyeti, öğrenim durumu, sınıflarındaki mevcut öğrenci sayısı, gönüllü katılımda bulunan hizmet içi eğitim durumu değişkenlerine göre de anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik analizler yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin algıları “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” boyutlarına göre ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin sınıf yönetiminin “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” alt boyutlarına ilişkin algılarında;
  - a. sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre,
  - b. gönüllü katılım sağladıkları hizmet içi eğitim kurslarının olup olmamasına göre,
  - c. öğrenim durumlarına göre,
  - d. kıdemlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

## 2.2. Araştırma Modeli

Bu çalışmada temel eğitim öğretmenlerinin davranışsal-öğretimsel sınıf yönetim algılarının belirlenmesi amacıyla “betimsel tarama modeli” kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni, temel eğitim öğretmenlerinin davranışsal ve öğretimsel sınıf yönetim algılarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise; temel eğitim öğretmenlerinin kıdemi, gönüllü katılım sağladıkları hizmet içi eğitim durumu, sınıflarındaki mevcut öğrenci sayıları ve öğrenim durumlarıdır.

## 2.3. Evren ve Örneklem

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

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

## 2.4. Veri Toplama Aracı

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

Altılı Likert tipine göre maddelenen ölçekte, katılımcıların ifadelerine katılma durumlarının belirlenmesi amacıyla maddeler '1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=biraz katılmıyorum, 4=biraz katılıyorum, 5=katılıyorum, 6=kesinlikle katılıyorum' olarak puanlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik- güvenirlilik çalışması için izlenen adımlarda; İyi düzeyde İngilizce bilen beş öğretim üyesi tarafından ölçek İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe formlar İngilizceye yeniden çevrilerek formların dil ve gramer bakımından tutarlılıkları incelenmiştir ve Türkçe form oluşturulmuştur. Türkçe formda psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve ölçme değerlendirme anabilim dalında çalışan dört öğretim üyesinin görüşleri alınarak düzenlemeler yapılmıştır.

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

### 2.5. Verilerin Toplanması

Veriler katılımcılardan çevrimiçi gönderilen ölçeğin cevaplanması yoluyla toplanmıştır. Kısa sürede, daha çok katılımcıya ulaşmak istenmesi sebebiyle veriler katılımcılardan elektronik ortamda eposta yoluyla elde edilmiştir. Katılımcılar yetkinlik kararlarına dayanan ifadeleri ya da maddeleri katılma durumlarına uygun şekilde yanıtlamışlardır. Araştırmada ölçeği tam olarak dolduran 289 öğretmenin yanıtları değerlendirmeye alınmıştır. Ölçekteki maddeler, katılımcıların özel kişisel veya tanımlayıcı bilgilerini toplamadığından, bu araştırma katılımcılara herhangi bir sorun teşkil etmemektedir.

### 2.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 18 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada belirlenen problem ve alt problemler doğrultusunda ulaşılan verilerin analizinde, aritmetik ortalama ile standart sapma kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlenmelerde istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. İki ortalama arasındaki farkın önemliliğinin belirlenmesi amacıyla "bağımsız örneklem t-testi" yapılmıştır. Üç ve daha fazla sayıda grubun ölçümleri arasındaki farkın test edilmesinde "tek yönlü varyans analizi (ANOVA)" ile çoklu grupların algılarının kaynağını saptamak amacıyla "LSD önemlilik testi" kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

3.1. "Öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin algıları "davranışsal yönetim" ve "öğretimsel yönetim" boyutlarına göre ne düzeydedir?"

**Tablo 1. Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Ölçeği Alt Faktörler Analizi**

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

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre verdikleri cevapların "Davranışsal Yönetim" boyutunda "Biraz Katılıyorum", "Öğretimsel Yönetim" boyutunda ise "Biraz Katılmıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Temel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetim algılarına göre, düzeyi en yüksek olan "Davranışsal Yönetim"dir ( $\bar{x}=4,12$ ). "Öğretimsel Yönetim" ise ( $\bar{x}=3,10$ ) en düşük düzeye sahiptir. Buna göre, öğretmenlerin sınıf yönetimlerinde benimsedikleri yaklaşımlar açısından davranışsal yönetimlerinde daha çok müdahaleci yaklaşıma, öğretimsel yönetimlerinde ise daha çok etkileşimci yaklaşıma yönelik uygulamalarda bulunabildikleri söylenebilir.

3.2. "Öğretmenlerin sınıf yönetiminin "davranışsal yönetim" ve "öğretimsel yönetim" alt boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?"

**Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Düzeyleri ve t-testi Sonuçları**

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

\*  $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde, “Davranışsal Yönetim” düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [ $t_{(247)} = -1,96$ ;  $p > .05$ ]. Ancak “Öğretimsel Yönetim” düzeyi öğretmenlerin cinsiyetine göre önemli bir farklılık göstermektedir [ $t_{(247)} = -3,15$ ;  $p < .05$ ]. Erkek öğretmenlerin “Öğretimsel Yönetim” düzeyleri ( $\bar{x} = 3,20$ ) kadın öğretmenlere göre ( $\bar{x} = 3,05$ ) daha yüksektir. Buna göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre “Öğretimsel Yönetim” uygulamalarında daha çok müdahaleci yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir. “Öğretimsel yönetim” boyutuna yönelik uygulamalarda, kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik algılarının farklı olduğu ifade edilebilir.

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

**Tablo 3. Öğretmenlerin Sınıfındaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretimsel ve Davranışsal Yönetim Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları**

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

\*  $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, sınıfındaki öğrenci sayısına göre öğretmenlerin “Davranışsal Yönetim” düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $F_{(2-246)} = 8,78$ ;  $p < .05$ ]. Ayrıca öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayısına göre “Öğretimsel Yönetim” düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [ $F_{(2-246)} = 10,66$ ;  $p < .05$ ].

Temel eğitim öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre, “Davranışsal Yönetim” ve “Öğretimsel Yönetim” alt boyutlarına ilişkin farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD önemlilik çözümlemesi sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4. Temel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre, "Davranışsal Yönetim" ve "Öğretimsel Yönetim" Alt Boyutlarına İlişkin Farkın Kaynağını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi**

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

Tablo 4, öğretmenlerin sınıflarındaki mevcut öğrenci sayısına göre "Davranışsal Yönetim" ve "Öğretimsel Yönetim" boyutlarına yönelik algılarındaki farklılığın kaynağını göstermektedir. Temel eğitim öğretmenlerinin algılarına göre "Davranışsal Yönetim" uygulamalarına ilişkin, sınıfında 20 ve 30 arasında öğrencisi bulunan öğretmenlerin ( $\bar{x}=4,12$ ), 20 ve altında öğrencisi bulunan öğretmenlere ( $\bar{x}=3,85$ ) göre daha çok öğretmen kontrollü, müdahaleci yaklaşımı benimseyebildikleri söylenebilmektedir. Sınıfında 30 ve üzerinde öğrencisi bulunan öğretmenlerin ( $\bar{x}=3,23$ ) algılarına göre "Davranışsal Yönetim" uygulamalarına ilişkin, sınıfında 20 ve altında öğrencisi bulunan öğretmenlere göre ( $\bar{x}=3,85$ ) daha müdahaleci bir yaklaşım sergiledikleri ifade edilebilmektedir.

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

**3.4. "Öğretmenlerin sınıf yönetiminin "davranışsal yönetim" ve "öğretimsel yönetim" boyutlarına ilişkin algılarında gönüllü katılım sağladıkları hizmet içi eğitim kurslarının olup olmasına göre anlamlı farklılık var mıdır?"**

**Tablo 5. Öğretmenlerin Gönüllü Olarak Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılıp Katılmama Durumlarına Göre Öğretimsel ve Davranışsal Yönetim Düzeyleri ve t-testi Sonuçları**

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

\*  $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin gönüllü olarak hizmet içi eğitim kurslarına katılımında bulunmalarına göre "Davranışsal Yönetim" düzeyinde önemli bir farklılık görülmemektedir [ $t_{(247)}=-4,34$ ;  $p > .05$ ]. Fakat "Öğretimsel Yönetim" düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $t_{(247)}=-4,00$ ;  $p < .05$ ]. Gönüllü olarak en az bir hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin ( $\bar{x}=4,94$ ), gönüllü katılmayan öğretmenlere göre ( $\bar{x}=3,88$ ) "Öğretimsel Yönetim" düzeyi daha yüksektir. Buna göre, gönüllü olarak en az bir hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin "Öğretimsel



Yönetim” boyutuna ilişkin algılarında, gönüllü katılımda bulunmayan öğretmenlere göre farklılık oluştuğu görülmektedir.

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

**Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Öğretimsel ve Davranışsal Yönetim Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları**

Alt Faktörler	Öğrenim Durumları	$\bar{x}$	SS	VK	SD	KT	KO	F	p
<b>Davranışsal Yönetim</b>	Ön Lisans	4,65	6,76	GA	3	717,29	239,09	4,0	,00*
	Lisans	4,06	7,62	Gİ	245	14384,5	58,71	7	
	Yüksek Lisans	4,31	7,50	GN	248	1			
	Doktora	3,96	11,8			15101,8			
			8		0				
<b>Öğretimsel Yönetim</b>	Ön Lisans	3,26	4,11	GA	3	68,33	22,77	1,2	,30
	Lisans	3,05	4,51	Gİ	245	4616,68	18,84	0	
	Yüksek Lisans	3,13	3,02	GN	248	4685,02			
	Doktora	3,25	4,00						

\*  $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre “Davranışsal Yönetim” düzeyinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [ $F_{(3-245)}=4,07$ ;  $p < .05$ ]. Ancak “Öğretimsel Yönetim” düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $F_{(3-245)}=1,20$ ;  $p > .05$ ].

Temel eğitim öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre, “Davranışsal Yönetim” alt boyutuna ilişkin farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD önemlilik çözümlemesi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7. Temel Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre, “Davranışsal Yönetim” Alt Boyutuna İlişkin Farkın Kaynağını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi**

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

Tablo 7’e göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin “Davranışsal Yönetim” düzeylerinin ( $\bar{x}=4,65$ ) lisans mezunu öğretmenlere göre ( $\bar{x}=4,06$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin “Davranışsal Yönetim” düzeylerinin ( $\bar{x}=4,65$ ) doktora mezunu öğretmenlere göre de ( $\bar{x}=3,96$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca lisans mezunu öğretmenlerin “Davranışsal Yönetim” düzeyleri ( $\bar{x}=4,06$ ), yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre ( $\bar{x}=4,31$ ) daha yüksektir.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

##### 4.1. Temel Eğitim Öğretmenlerinin Davranışsal ve Öğretimsel Sınıf Yönetim Algılarına İlişkin Sonuçlar

**1.a.**Öğretmenlerindavranışsal yönetim boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip olmaları sınıflarında daha çok müdahaleci yaklaşımı benimsedikleri şeklinde yorumlandığında, öğretmenlerin sınıf yönetimlerinde benimsedikleri yaklaşımlar açısından davranışsal yönetimlerinde daha çok müdahaleci yaklaşım benimsedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin disiplin anlayışı, istenmeyen davranışlara karşı önceden planlanmış çabaları, öğrencilerin sınıf kurallarını takip etmeleri açısından iyi şekilde motive edilmesi gibi yönleriyle davranışsal yönetim, sınıf yönetiminin daha çok öğrenci davranışını yönetme ve izlemeye yönelik boyutunu içermektedir (Martin ve Sass, 2010).

Kuralların öğretmen tarafından belirlenmesi, öğrenci davranışlarına sıklıkla müdahale edilmesi ve ödül-ceza yöntemlerinin sıkça kullanılması, ders akışının da öğretmen tarafından sıkı bir biçimde düzenlenmesi gibi yöntemler, davranışsal yönetimde kullanılan müdahaleci yöntemlere örnektir. Ancak, öğretmenler davranışları yönetirken izledikleri yaklaşımlarda daha esnek ve öğrenciye değer veren, duygusal ihtiyaçlarını da gözeten bir şekilde davranmalıdır. Nitekim Evertson ve Weistein'e (2006) göre, "öğretmenin düzeni nasıl elde ettiği, düzeni elde edip etmediği kadar önemlidir" (Akt, Martin ve Sass, 2010: 1126). Öğretimsel yönetim boyutuna verilen cevaplarda ise öğretmenlerin, etkileşimci yaklaşımı tam olarak benimsemeseler de davranışsal yönetimlerine göre, öğretimsel yönetimlerinde daha çok öğrenci odaklı ve katılımcı öğretim yaklaşımını içeren uygulamalarda buldukları söylenebilmektedir.

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

Johnson'ın (2016) North Carolina eğitim sistemine sahip ilkokullarda yaptığı doktora tezi araştırmasına göre, öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinde daha çok etkileşimci, davranışsal yönetimlerinde ise müdahaleci yaklaşımda bulunduğu saptanmıştır. Bu tez araştırmasının bulgularının, Johnson'ın (2016) araştırmasının bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Güvenç'in (2012) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ile denetim odakları arasında ilişkiyi incelediği çalışmada ise; sınıf öğretmenlerinin ders yönetim boyutunda daha müdahaleci, insan yönetim boyutunda daha az müdahaleci yaklaşımda bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Savran ve Çakıroğlu'nun (2003) 646 fen bilgisi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada da; bütün katılımcıların öğretimsel yönetimlerinde daha müdahaleci, davranışsal yönetimlerinde ise müdahaleci olmayan yaklaşımı benimsedikleri saptanmıştır.

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

**1.b.**Öğretmenlerin cinsiyeti bakımından davranışsal ve öğretimsel yönetimleri incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyeti davranışsal yönetimleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak öğretmenlerin cinsiyeti "öğretimsel yönetim" boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, erkek öğretmenlerin "Öğretimsel Yönetim" uygulamalarında kadın öğretmenlere göre daha çok müdahaleci yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir. "Öğretimsel Yönetim" boyutuna yönelik uygulamalarda, kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin farklarının farklı olduğu ifade edilebilir. Kadın öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinde daha

az öğretmen kontrollü, daha çok öğrenci odaklı bir yaklaşımı benimsemelerinde, kadın öğretmenlerin diğer insanları anlama becerilerinin yani sosyal zekâlarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olabilmesinin de etkili olabileceği çıkarımı yapılabilir. Nitekim Akgül'ün (2011) ilköğretimde çalışan öğretmenlerin duygusal zekâları ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tez araştırmasında, kadın öğretmenlerin kişiler arası becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Edizler'in (2010) karizmatik liderlikte duygusal zekâ ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi alan yazın taraması ile incelediği çalışmasında da, bu alanda yapılan araştırmalara göre kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde sosyal ve duygusal beceriye sahip oldukları saptanmıştır.

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

Santiago (2012) doktora tezi araştırmasında, batı Georgia bölgesinde görev yapan ortaokul ve lise öğretmenlerinin davranışsal-öğretimsel yönetim uygulamaları ile demografik değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Buna göre, öğretmenlerin davranışsal yönetimleri cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğretimsel yönetimlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler öğretimsel yönetimlerinde kadın öğretmenlere göre daha çok öğretmen kontrollü yaklaşımı benimsemektedirler. Evans, Harkins ve Young'un (2008) lise ve ortaokul öğretmenleri ile yaptığı araştırmada da erkek öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinde daha çok öğretmen kontrollü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

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

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

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

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

**1.d.** Öğretmenlerin gönüllü olarak hizmet içi eğitim kurslarına katılımda bulunup bulunmalarına göre “Davranışsal Yönetim” düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Fakat “Öğretimsel Yönetim” düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre; hizmet içi eğitime gönüllü katılımda bulunan öğretmenlerin, hizmet içi kurslara gönüllü katılımda bulunmayan öğretmenlere göre öğretimsel yönetimlerine ilişkin uygulamalarında daha düşük öğretmen kontrollü ve daha yüksek öğrenci odaklı bir yaklaşım izledikleri söylenebilir. Böylece hizmet içi kurslara gönüllü katılımın, öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinde daha çok etkileşimci bir yaklaşım izlemelerine yönelik olumlu yönde katkı sağladığı düşünülebilir. Bu bulgu neticesinde, yeni yaklaşımları öğrenmeye istekli ve bu anlamda çaba gösteren öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinde daha çağdaş yaklaşımları benimseyebileceği şeklinde düşünülebilir.

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

Ön lisans mezunu öğretmenlerin “Davranışsal Yönetim” alt boyutuna ilişkin uygulamalarında lisans mezunu öğretmenlere göre daha çok öğretmen kontrollü ve daha düşük öğrenci kontrollü bir yaklaşım izledikleri söylenebilir. Doktora mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere göre “Davranışsal Yönetim” boyutuna ilişkin uygulamalarında daha çok etkileşimci bir yaklaşımı izledikleri ifade edilebilir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise, lisans mezunu öğretmenlere göre “Davranışsal Yönetim” boyutunda daha müdahaleci yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça, öğrencilerin davranışlarını izleme ve yönlendirmeye yönelik daha çok bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Bu anlamda öğrencilerin davranışlarına rehber olma konusunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha bilinçli olduğu çıkarımı yapılabilir. Deniz ve Öztürk’ün (2008) araştırma sonucuna göre, yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin kişisel beceri puanlarının ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin öğrenim durumlarının becerilerine ve yetkinliklerine yönelik olumlu katkı sağladığı düşünülebilir.

#### **4.2. Öneriler**

Sınıf yönetiminin hem davranışsal hem de öğretimsel yönetimi kapsayan temel bir kavram olması, öğretmenlerin bu anlamda daha çok bilgi sahibi olmasını gerektirmektedir. Çünkü uygulamalar bakımından öğretmenlerin algıları ve davranışları, hem öğrencilerini hem de kendilerini etkileyecek yaklaşımlarda bulunmalarına neden olabilmektedir. Ayrıca, sınıf yönetimi konusunda bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin öğrencilerine ihtiyaç duydukları desteği veremeyecekleri söylenebilir. Bu anlamda bu çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimini sadece deneyerek tecrübe etmemeleri ve çağdaş yaklaşımlar açısından sınıf yönetimi, özellikle davranış yönetimi ve öğretimsel yönetim ile ilgili daha çok bilgi edinecekleri kaynakları takip etmeleri önerilmektedir.

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

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

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

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

### KAYNAKÇA

- Akgül, G. (2011), "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki" İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Örneği", Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Akın, A. & Erguvan, F. M. & Sarıçam, H. & Yalnız, A. & Güler, H. & Özdemir, E. (2013), "Öğretimsel ve davranışsal yönetim ölçeği Türkçe formunun yapı geçerliği", *International Conference on Innovation and Challenges in Education (CICE)*, 26-28 Nisan, Kütahya, Türkiye.  
<https://www.researchgate.net/publication/271853658> Öğretimsel ve Davranissal Yönetim Ölçeği Türkçe Formunun Yapı Geçerliği. Erişim Tarihi: 23.03.2017.
- Balcı, A. (2001), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Bozkuş, K. & Taştan, M. (2016), "Teacher opinions about qualities of effective training", *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4):469-490. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.023>.
- Deniz, M. E. ve Öztürk, A. (2008), "Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi", *İlköğretim Online*, 7(3): 578-599.
- Demirtaş, H. (2005), *Sınıf Yönetiminin Temelleri*. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-32), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Djigic, G. & Stojiljkovic, S. (2011), "Classroom management styles, classroom climate and school achievement", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29: 819-828.
- Durukan, H. & Öztürk, H. İ. (2005), *Sınıf Yönetimi*, Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- Edizler, G. (2010), "Karizmatik liderlikte duygusal zeka boyutuyla cinsiyet faktörüne ilişkin literatürel bir çalışma", *Selçuk İletişim*, 6(2): 137-150.
- Ercoskun, M. H. & Ada, Ş. (2013), "Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nitel açıdan incelenmesi", *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1): 60-79.
- Glickman, C. D. ve Tamashiro, R. T. (1980), "Clarifying teachers' beliefs about discipline", *Educational Leadership*, 37: 459-464.
- Gürten, E. (2013), "Öğrencilerin kendi hazırladıkları vaka örnekleriyle öğretimin sınıf içi istenmeyen davranışlarla başa çıkamadaki rolü", *Eğitim ve Bilim*, 38(168): 411-426.
- Güvenç, E. (2012), "Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ve denetim odakları", *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 64-80.
- Johnson, E. B. (2016), "Beliefs on behavior: The influence of constructed beliefs of discipline on school-wide positive behavior interventions and supports (PBIS) fidelity of implementation" (Order No. 10247999). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1855445360). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1855445360?accountid=16382>.
- Kahveci, G. (2017). İlköğretim Seviyesinde Özel Eğitim İlişkili Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Hizmetleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG) ISSN: 1300-7432*, 6(2).
- Kurtdede Fidan, N. ve Duman, T. (2014), "Classroom Teachers' Possession Level of Characteristics Required by the Constructivist Approach", *Education and Science*, 39(174): 143-159.
- Ladner, M. C. D. (2009), "Classroom management: Teacher training, attitudes and beliefs, and intervention practices" (Order No. 3383748). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304998112). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304998112?accountid=16382>.
- Martin, N. K. ve Baldwin, B. (1993a), "An examination of the construct validity of the inventory of classroom management style", Paper presented at the annual conference of the Mid-South Educational Research

Association, New Orleans, LA. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED365723>. Erişim Tarihi: 23.03.2017.

Martin, N. K. ve Baldwin, B. (1993b), "Validation of an inventory of classroom management style: Differences between novice and experienced teachers", Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Atlanta, GA. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED359240>. Erişim Tarihi: 23.03.2017.

Martin, N. K. ve Yin, Z. (1997), "Attitudes and beliefs regarding classroom management style: Differences between male and female teachers", Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX. <https://eric.ed.gov/?id=ED404738>. Erişim Tarihi: 23.03.2017.

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

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

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

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

Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003), "Differences between Elementary and Secondary Preservice Science Teachers' Perceived Efficacy Beliefs and their Classroom Management Beliefs", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4): 15-20.

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

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

### **Extended Abstract**

Covering pre-school education and elementary school education, basic education is the main step of the school life for the children. Therefore, at the basic education, it is important that make the academic education process desirable for the children. In this way, all the qualities of the teachers and their perceptions of their abilities can play a decisive role in the quality of the education which they apply. It is expected that teachers should have sufficient profession and field knowledge to be able to carry out an effective education and training process. Therefore, class management is crucial for the teachers. However, nowadays, developing and changing approaches in education also can change the classroom management perceptions of the teachers and the role of the teachers in the classroom. Teachers can differ in terms of class management approaches, tendencies and styles. While some of teachers may be more interactionist or less interventionist on the behavioral management, their instructional management can be more interventionist. For this reason, this research may be important to understand the behavioural and instructional class management perceptions of the teachers employed at the basic education. This research has studied the teachers employed at Basic Education according to their perceptions of their behavioural-instructional class management. In addition, their class management perceptions of the basic education teachers were examined according to independent variables such as their gender, educational background, student population, and volunteering in-service trainings. Descriptive survey model was used in this study. The universe of the research consists of 2613 basic education teachers employed at independent

nursery schools, kindergartens and primary schools in Izmit, Golcuk and Gebze in the province of Kocaeli. The sample of the research consists of 289 randomly chosen basic education teachers from the universe of the research. Simple Random Sampling was conducted to determine the sample of the research. As the data collecting tool of the research, 'The Scale of Behavioural-Instructional Management' was conducted to evaluate the behavioural and instructional class managements of the teachers. This scale was first improved by Martin and Sass (2010) and later it was adapted to Turkish by Akin et al.(2013). 'The Scale of Behavioural-Instructional Management' is made up of sub dimensions of 'Behavioural Management' and 'Instructional Management'. The data was collected from the participants online. The data of the research was analysed with the SPSS 18 program. In the analysis of the data, "arithmetic average and standard deviation", "independent samples t-test", "one-way analysis of variance (ANOVA)" and "LSD importance test" were used. It was found at the end of the research that the behavioural management perceptions of the basic education teachers were more interventionist than their instructional management. Instructional management perceptions of the basic education teachers were more interactionist. Instructional management perceptions of the teachers were a significant difference in terms of independent variables such as "their gender", "their student population" and "volunteering in-service trainings". However, the behavioural management perceptions of the teachers were a significant difference in terms of "their educational background". More qualitative and quantitative studies can be conducted in order to determine and predict the class management perceptions of the basic education teachers.

IJTASE