

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK
TUTUMLARI İLE SINIF YÖNETİM STİLLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Süleyman MERAL

İstanbul
Eylül-2023

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK
TUTUMLARI İLE SINIF YÖNETİM STİLLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Süleyman MERAL

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

İstanbul
Eylül- 2023

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

Danışman Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

(Islak İmza)

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

(Islak İmza)

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Polat ERDOĞAN

(Islak İmza)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ile Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Süleyman MERAL

İstanbul, 2023

ÖN SÖZ

Araştırma sürecinin her aşamasında bana güvenen, yaşadığım zorlukları aşmam için tecrübe ve bilgisiyle beni aydınlatan, süreç içerisinde her zaman destekleyen değerli danışmanım Doç. Dr. Mustafa Özgenel' e teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın veri toplama aşamasında bana yardımcı olan yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma, yoğun bir çalışma sürecine girdiğim araştırmamda beni anlayışla ve sabırla destekleyen aileme çok teşekkür ederim.

Süleyman MERAL
İstanbul, 2023

ÖZET

**ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK
TUTUMLARI İLE SINIF YÖNETİM STİLLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Süleyman MERAL

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Eylül, 2023- 105 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ayrıca mesleki gelişime yönelik tutum ve sınıf yönetim stilleri; cinsiyet, eğitim düzeyi, eğitim kademesi, mesleki kıdem, okul mevcudu, sınıf mevcudu, bir yıl içerisinde alınan hizmet içi eğitim sayısı ve saati, hizmet içi eğitimlere yönelik öğretmen görüşü değişkenleri ile birlikte incelenmiştir. Araştırmanın evreni İstanbul/ Sultanbeyli İlçesi' ne bağlı resmi okullarında görev yapan 3138 öğretmenden, örnekleme ise 662 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, "Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde korelasyon ve regresyon teknikleri kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre; mesleki gelişime yönelik tutum ile baskıcı, yetkeci, ilgisiz sınıf yönetim stilleri arasında anlamlı ilişki mevcuttur. Mesleki gelişime yönelik tutum ile serbest sınıf yönetim stili arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Regresyon analizinden elde edilen bulgulara göre; mesleki gelişime yönelik tutum; baskıcı, yetkeci, ilgisiz sınıf yönetimi stillerini anlamlı olarak yordarken serbest sınıf yönetimi stilini anlamlı olarak yordamamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Gelişim, Mesleki Gelişime Yönelik Tutum, Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetim Stilleri

ABSTRACT

**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN
TEACHERS' ATTITUDES TO VOCATIONAL DEVELOPMENT
AND CLASSROOM MANAGEMENT STYLES**

Süleyman MERAL

Master, Education Management

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÖZGENEL

September, 2023- 105 Pages

The aim of this study is to examine the distance between their development and their attitudes towards development and classroom management. Attitudes towards professional development and classroom management styles; gender, education level, education level, professional seniority, school size, class size, the number and hours of in-service training received in a year, teachers' opinions on in-service training were examined together with the variables. The universe of the research consisted of 3138 teachers working in the official schools of Istanbul / Sultanbeyli District, and the sample consisted of 662 teachers. The data obtained as a result of the research were collected through the "Attitude Scale towards Professional Development" and "Classroom Management Styles Scale". Correlation and regression techniques were used in the analysis of the data. According to the findings obtained as a result of the correlation analysis; There is a significant relationship between attitudes towards professional development and oppressive, authoritarian, and irrelevant classroom management styles. There is no significant relationship between the attitude towards professional development and the free classroom management style. According to the findings obtained from the regression analysis; attitude towards professional development; While it predicts oppressive, authoritarian and irrelevant classroom management styles, it does not significantly predict the free classroom management style.

Keywords: Professional Development, Attitudes Towards Professional Development, Classroom Management, Classroom Management Styles

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x
BİRİNCİ BÖLÜM	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	4
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM	
İLGİLİ ALAN YAZIN	8
2.1. Mesleki Gelişim Kavramı	8
2.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi.....	9
2.1.2. Mesleki Gelişimin Önemi	10
2.1.3. Mesleki Gelişim Programları ve Etkinlikleri	12
2.1.4. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum.....	15
2.1.5. Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	16
2.2. Sınıf Yönetimi	19
2.2.1. Sınıf Yönetimi Kavramı.....	19
2.2.2. Sınıf Yönetiminde Öğretmen Liderliği	21
2.2.3. Sınıf Ortamı ve Sınıfın Yapısal Özellikleri	22
2.2.4. Sınıfta Fiziksel Düzen.....	23
2.2.5. Sınıf Yönetiminde Etkili İletişim	24
2.2.6. Sınıf Disiplini ve Disiplin Modelleri	26

2.2.7. Sınıf Prosedürleri ve Kuralları	29
2.2.8. Sınıf Yönetim Modelleri	30
2.2.8.1. Tepkisel Model	31
2.2.8.2. Önlemsel Model.....	31
2.2.8.3. Gelişimsel Model.....	32
2.2.8.4. Bütünsel Model.....	32
2.2.9. Sınıf Yönetim Stilleri	33
2.2.9.1. Baskıcı Sınıf Yönetim Stili	35
2.2.9.2. Yetkeci Sınıf Yönetim Stili	37
2.2.9.3. Serbest Sınıf Yönetim Stili	38
2.2.9.4. İlgisiz Sınıf Yönetim Stili	39
2.3. İlgili Araştırmalar	40
2.3.1. Mesleki Gelişim ile İlgili Araştırmalar	40
Mesleki Gelişim ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	40
Mesleki Gelişim ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	42
2.3.2. Sınıf Yönetimi ile İlgili Araştırmalar	44
Sınıf Yönetimi ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	44
Sınıf Yönetimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	46

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırma Modeli	48
3.2. Çalışma Grubu	48
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	49
3.3.2. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği	50
3.3.3. Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği	50
3.4. Verilerin Toplanması	50
3.5. Verilerin Analizi.....	51

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR	54
4.1. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum, Sınıf Yönetim Stilleri (Baskıcı, Yetkeci, Serbest, İlgisiz) ve Demografik Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları.....	54

4.2. Mesleki Gelişime Yönelik Tutumunun Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	56
4.3. Baskıcı Sınıf Yönetim Stilinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları.....	57
4.4. Yetkeci Sınıf Yönetim Stilinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları.....	58
4.5. Serbest Sınıf Yönetim Stilinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları.....	59
4.6. İlgisiz Sınıf Yönetim Stilinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları.....	60

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 61

5.1. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum, Sınıf Yönetim Stilleri (Baskıcı, Yetkeci, Serbest, İlgisiz) ve Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	61
5.2. Demografik Değişkenlerin, Mesleki gelişime Yönelik Tutumu Ne Derece Yordadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç	66
5.3. Mesleki Gelişime Yönelik Tutumun ve Demografik Değişkenlerin Baskıcı Sınıf Yönetim Stilini Yordama Derecesine İlişkin Tartışma ve Sonuç	67
5.4. Mesleki Gelişime Yönelik Tutumun ve Demografik Değişkenlerin Yetkeci Sınıf Yönetim Stilini Yordama Derecesine İlişkin Tartışma ve Sonuç	68
5.5. Mesleki Gelişime Yönelik Tutumun ve Demografik Değişkenlerin Serbest Sınıf Yönetim Stilini Yordama Derecesine İlişkin Tartışma ve Sonuç	69
5.6. Mesleki Gelişime Yönelik Tutumun ve Demografik Değişkenlerin İlgisiz Sınıf Yönetim Stilini Yordama Derecesine İlişkin Tartışma ve Sonuç	70
5.7. Öneriler	71

KAYNAKÇA 72

EKLER..... 88

ÖZGEÇMİŞ..... 95

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Sınıf Yönetim Stili Alt Boyutları.....	35
Tablo 3.1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ile İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları	49
Tablo 3.2. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi.....	51
Tablo 3.3. Normallik Analizi	52
Tablo 4.1. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum, Sınıf Yönetim Stilleri ve Demografik Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	54
Tablo 4.2. Mesleki Gelişime Yönelik Tutumun Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 4.3. Baskıcı Sınıf Yönetim Stilinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 4.4. Yetkeci Sınıf Yönetim Stilinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 4.5. Serbest Sınıf Yönetim Stilinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	59
Tablo 4.6. İlgisiz Sınıf Yönetim Stilinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	60

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OTMG : Okul Temelli Mesleki Gelişim

SPSS: (Statistical Package for the Social Sciences) İstatistiksel analiz programı

S.S: Standart Sapma

Bas. Basıklık

Çar. Çarpıklık



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde bilgi üretiminin artışı ve bilginin hızla değişimi, eskiyen bilgi sayısını da artırarak sürekli bir dönüşüme yol açmaktadır. Bu dönüşüm toplumu her alanda etkilemektedir (Garda ve Temizel, 2016: 24). Örgütler de sürekli kendini yenileyen, dönüştüren, sosyal bir sistemdir ve toplum beklentilerine cevap verebilen bir yapı olarak işlevini sürdürmek zorundadır (Çelik, 1998: 1).

Eğitimde yaşanan gelişmeler; kullanılan yöntem tekniklerden, öğretim materyallerinin çeşitliliğine, öğretmenlerin öğretim faaliyetindeki rolünden, disiplin modellerine ve uygulanan sınıf yönetimi yaklaşımlarına kadar birçok unsuru köklü bir değişime uğratmıştır. (Garda ve Temizel, 2016: 37). Bu sebeple sınıf yönetim modellerinde baskıcıdan demokrasiğe, öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye yönelim olmuştur (Başar, 2005: 8). Öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri tutum ve davranışlarda bu değişim sürecinden etkilenmiştir. Günümüzde öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarılı olabilmesi için, öğrencilerin özelliklerini ve gereksinimlerini göz önünde bulundurması gerekmektedir (Sabancı, 2014: 22).

Öğretmen ve öğrenciler zamanlarının önemli bir kısmını öğrenme alanı olarak kullanılan sınıflarda geçirir. Sınıf yönetiminin temel amacı; sınıf içi öğretim faaliyetlerinin niteliğini artırmak ve öğrenci yaşantılarını daha keyifli hale getirmektir (Turan, 2020: 2). Sınıfların doğası gereği, öğretim süreci içerisinde hem planlı hem de anlık gelişen olaylar için birçok karar alınması gerekir. Öğretmenler kararlarını alırken uzmanlaştıkları alanlardaki bilgi birikimini kullanırlar (Emmer ve Evertson, 2013: 3). Sınıf yönetiminde alınan önemli kararlardan biri de öğretmenin kullanacağı sınıf yönetim stilini belirlemesidir (Ünlü, 2020: 2).

Öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri, liderlik araştırmalarına dayalı olarak farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Sınıf yönetim stilleri söz konusu olduğunda; otokratik, demokratik, ilgisiz stillerin sık kullanıldığı görülmektedir (Ağaoğlu, 2019: 34). Sınıf ikliminden, istenmeyen davranışlara müdahale biçimine, öğrenci

başarısından, öğrenciyle kurulan iletişimin niteliğine birçok değişkenle ilişkili olan öğretmenlerin sınıf yönetim stili, öğretmenlerin farklılaştığı bir konudur (Ergün, 2021: 65). Sınıf yönetim stilleri öğretmenlerin kişilikleri, inanç ve değerleri, eğitim ortamındaki değişkenlerin etkisi ile biçimlenir; sınıf yönetimi sürecinde öğretmenlerin davranış ve tutumlarına yansır (Caron, 2012: 15; Güneş, 2016: 35; Rogers, 2023: 30). Yapılan araştırmalara göre; öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri ile medeni durumları ve eğitim düzeyleri (Ata ve Akman, 2016), öz- yeterlik algıları ve mesleki kıdemleri (Ekici ve Kurt, 2014), cinsiyetleri (Merey ve Taşkın, 2018), sınıflarda görülen akran zorbalığı sıklığı (Yaşar ve Yurtal, 2018), sınıf kontrol düzeyleri (Baysal, 2019) arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Sınıf yönetim stilleri ile ilişkili olabilecek bir diğer değişkeninin mesleki gelişim olduğu söylenebilir.

Mesleki gelişim, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile tutum ve davranışlarında değişiklik meydana getiren öğrenmeleri olarak tanımlanmaktadır (Guskey, 2002: 383). Aynı zamanda mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenlerin kendilerini tanımalarını (Buldu, 2014: 114), rol ve sorumluluklarını başarıyla yerine getirmelerini (Erdaş, 2015: 44) sağlamaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetim stilini biçimlendiren kişisel özellikleri, değer ve inançları, eğitim ortamı değişkenlerinin, mesleki gelişim tanımı ve amaçlarında yer aldığı görülmektedir.

Toplumlarda bilim, sanayi ve teknoloji temelli ilerlemeler, iş bölümünün gelişimine yol açmış, formal eğitimi zorunlu bir ihtiyaç haline getirmiştir. Bu sebeple mesleklerin profesyonelleşmesi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Erden, 1998: 25; Alkan, 2000: 195). Önceki yüzyılda örgütlerin gücü maddi kaynakları olarak görülürken, günümüzde örgütü amaçlarına ulaştıracak bilgili ve nitelikli insan gücü daha önemlidir (Drucker, 1999: 135).

Günümüzde görevleri bakımından öğretmenler zor ve karmaşık bir uzmanlık alanında çalışmaktadır. Öğretmelerin eğitim etkinliklerindeki temel rolünü başarıyla yürütebilmesi için; temel bilgi, beceri ve deneyimlere sahip olması gereklidir (Alkan, 2000: 191-194). Öğretmenlerin mesleki gelişimi süreç içerisinde nitelikli eğitim hizmetinin ayrılmaz bir parçası olmuştur. Mesleki gelişimin esas hedefi öğretmeni geliştirerek, öğrenci öğrenmesinin artırılmasını sağlamaktır (İlğan, 2013: 53). Bunun yanında etkili mesleki gelişim programlarının, kurumsal olarak gerekli politikaların uygulanması ve başarısız uygulamaların düzeltilmesinde (Blandford, 2000: 4), okullarda sunulan mevcut hizmet kalitesinin artırılmasında (Day: 2002: 134),

öğretmenlerin çalıştığı kuruma bağlılığının artırılması ve kurumsal dönüşüme uyumunun hızlandırılmasında (Craft, 2002: 10) etkili olduğu belirtilmektedir.

Mesleki gelişim, sürekli yeni öğrenmeler ve becerileri içermektedir (Özdemir, 2016: 236; Seferoğlu, 2004: 40). Öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarılı olmaları, sınıf içerisinde mesleki gelişimlerini destekleyen deneyimler yaşamaları için önemli fırsatlar sunar (Toprakçı, 2017: 109). Aynı zamanda sınıf yönetim becerileri, mesleki gelişim faaliyetlerinin de güncel bir konudur ve nitelikli eğitim için öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri ifade eder. Sınıf yönetim becerilerinde başarılı bir öğretmen, uygun öğrenme ortamı için gerekli koşulları sağlayabilir (Başar, 2005: 6). Sınıfta sağlanan uygun öğrenme ortamı öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunarken, mesleki gelişimin de edinilen tecrübeler yoluyla öğretmenlerin sınıf yönetimine olumlu katkı sunması beklenmektedir. Öğretmenlerin uygun öğrenme ortamı içerisinde eğitim hizmetlerini yürütme amacı, bu konuda elde edilecek tecrübeleri değerli kıldığı için araştırma gereği görülen bir problem durumuna dönüşmüştür.

Mesleki gelişim, eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini artırmak amacıyla öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik faaliyetleri içerirken, sınıf yönetim stilleri de sınıf içerisinde yürütülen öğretim faaliyetlerin niteliği üzerinde önemli bir değişken olarak görünmektedir. Literatürde iki kavramın birlikte ele alındığı çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu araştırmanın problem cümlesi “ Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkinin çeşitli değişkenlerle birlikte farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile sınıf yönetim stilleri ve demografik özellikleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 2.Öğretmenlerin demografik özellikleri, mesleki gelişime yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

- Öğretmenlerin demografik özellikleri ile mesleki gelişime yönelik tutumları, baskıcı sınıf yönetim stilini yordamakta mıdır?
- Öğretmenlerin demografik özellikleri ile mesleki gelişime yönelik tutumları, yetkeci sınıf yönetim stilini yordamakta mıdır?
- Öğretmenlerin demografik özellikleri ile mesleki gelişime yönelik tutumları, serbest sınıf yönetim stilini yordamakta mıdır?
- Öğretmenlerin demografik özellikleri ile mesleki gelişime yönelik tutumları, ilgisiz sınıf yönetim stilini yordamakta mıdır?

1.3. Önem

İlgili literatür incelendiğinde eğitim- öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü sınıflarda; uygun öğrenme ortamı, sınıf iklimi, sınıf disiplini, zaman yönetimi, sınıf içi iletişim, öğrencilerin akademik başarıları gibi önemli eğitim konuları üzerinde mesleki gelişimin doğrudan etkisi olduğu belirtilmektedir (Cheong Cheng, 1996: 15; Day, 2002: 150; Murphy ve Calway, 2008: 439; Gordon, 2001: 22- 23) ve sınıf yönetiminin (Dursun ve Özgenel, 2002: 104- 105; Levin ve Nolan, 2023: 5; Karip, 2002: 1; Cummings, 2000: 2). Öğretmenler öğrenme ortamının düzenlenmesinde en önemli belirleyicidir (Celep, 2014: 15). Öğretmenlerin hem öğrencileri hem kendi için öğrenme fırsatları sunan bir öğrenme ortamı mesleki gelişimden bağımsız düşünülemez (Seferoğlu, 2004: 41). Bu tanımdan yola çıkarak mesleki gelişimin sınıf içi uygulamalar yoluyla, öğretimin niteliğini pozitif etkilediği söylenebilir.

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında; öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri ile düşünme stilleri (Ünlü, 2020), olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri (Yalçın, 2020), öğretmen öz yeterlilikleri (Abu- Tineh, Khasaweh ve Khalaileh, 2011), sınıf kontrol düzeyleri (Baysal, 2019), kişilik tipleri (Sevgi, 2017), yaşam stilleri (Sezer, Aktan, Tezci ve Erdener, 2017), tercih ettikleri sınıf yönetim stiline ilişkin inançları (Laut, 1999), mesleki motivasyon düzeyleri (Canöz, Ünlü ve Uzunkol, 2019), demokratik değerleri (Çiftçi, 2015), öğretme- öğrenme anlayışları (Aytaç ve Uyangör, 2020) arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda yapılan bazı çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmaların çoğunlukla öğretmen görüşleri ve mesleki gelişim

modelleri ile ele alındığı görülmüştür (Yoğun, 2020; Erdoğan, 2021; Gedikli, 2022; Aksoy, 2022; Yazıcı, 2019; Kulbak; 2019; Erdaş, 2015; Ekinci, 2015; Kayan, 2022; Özgenel, 2019). Bu çalışmalardan bazıları; sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları, denetim uygulamalarıyla mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanması (Yazıcı, 2019), sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri- mesleki gelişim modeli önerisi (Ekinci, 2015), mesleki öğrenme topluluğunun; ilkökul öğretmenlerinin mesleki gelişimi ile öğrencilerin başarısına etkisini incelemeye yönelik bir uygulama (Kayan, 2022), öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin fenomenolojik bir araştırma (Özgenel, 2019), öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem, meslektaş gözlemi (Bozak, Demirtaş ve Yıldırım, 2011) konu başlıkları ile yürütülen araştırmalardır. Mesleki gelişimin sınıf içerisinde yürütülen öğretim faaliyetlerine doğrudan etkisini incelemek amaçlı bazı araştırmalar yürütüldüğü görülmektedir. Kayan (2022), mesleki öğrenme topluluklarının, öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Aydın (2022), özel eğitim öğretmenlerine sunulan (LÖE) mesleki gelişim programının etkilerini inceleniş, araştırma sonucunda mesleki gelişim eğitimi alan öğretmenlerin, gelişim yetersizliği olan öğrencilerin hedef akademik başarılarına ulaşmada daha etkili oldukları sonucuna varmıştır. Erdaş (2015), fen bilgisi öğretmenlerine yönelik uzun süreli bir mesleki gelişim programının etkilerini incelemiş, araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıfta uygulamalarını geliştirdiği, bu gelişimin öğrencilerin akademik başarılarını artırmasını sağladığını tespit etmiştir. Ayrıca mesleki gelişime yönelik tutumun; eğitim politikaları ve öğretmen özerkliği (Wermke, 2013), okul kültürü: örgütsel güvenin aracı rolü (Kocatürk, 2016), sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları (Güven, 2022), mesleki gelişime katılımları, kendi kendilerine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişki (Eroğlu, 2019), iş doyumu (Kızılkaya, 2012) öğretmenlere yönelik etkileri ve eğitim kurumları ile ilişkisi çerçevesinde ele alınan çalışmalardır.

Yürütülen araştırmalarda görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ve sınıf yönetim stilleri birçok değişkenle ele alınarak araştırılmıştır. Özellikle ortaöğretim kademesinde sınıf yönetim stilleri ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Çelik, 2014; Kan, 2019; Sezer, Aktan, Tezci ve Erdener, 2017). Ayrıca mesleki gelişim faaliyetleri ve mesleki gelişime yönelik

tutumun sınıf içerisinde yürütülen eğitimin niteliğine etkisini ele alan çalışmaların da sınırlı olduğu görülmektedir (Değirmenci, 2018; Kanadlı, 2012; Akay ve Gürgür, 2018). Bu araştırmada mesleki gelişime yönelik tutum ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişki; farklı eğitim kademelerinde tartışılacak ve karşılaştırmalara yer verilerek yürütülecektir. Yapılan bu çalışma sonunda elde edilecek olan bulguların; etkili sınıf yönetiminde mesleki gelişimin rolü, mesleki gelişime yönelik tutumun öğretmenlerin sınıf içerisinde gösterdikleri tutum ve davranışlarına etkisi, mesleki gelişime yönelik tutumu etkileyen eğitim ortamı değişkenleri konularında katkıda bulunması beklenmektedir. Çalışma öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ve sınıf yönetim stilleri üzerinde etkisi olan değişkenlere dikkat çekmek açısından önemlidir. Bu değişkenler üzerine yapılan araştırmanın sınıf içerisinde öğrenme ortamına etkisini merkeze alması bakımından bu konuda yürütülecek çalışmalar için kaynak olması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçme araçlarında yer alan sorulara doğru ve samimi cevap vermiş oldukları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma 2022-2023 eğitim- öğretim yılı içerisinde, Sultanbeyli İlçesi' ndeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
- Araştırma verileri; demografik bilgi formunda yer alan sorular, mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği ve sınıf yönetimi stilleri ölçeğinin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Mesleki Gelişim: Öğretmenlerin tutum ve davranışları ile sınıf için uygulamalarında değişiklik meydana getiren öğrenmeleridir (Guskey, 2002: 383).

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum: Mesleki gelişime yönelik duygu, düşünce, inanç ve davranışlarıdır.

Sınıf Yönetimi: Bir öğretmenin eğitim- öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirebileceği bir ortamı sürdürmek için kullandığı uygulama ve prosedürler bütünüdür (Wong ve Wong, 2018: 24)

Sınıf Yönetim Stili: Öğretmenlerin kişilikleri, inançları ve değerleri ile birlikte eğitim ortamı değişkenleri tarafından biçimlenen, sınıf içerisinde davranış ve tutumlarını yansıtan sınıf yönetme tarzlarıdır.



İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Mesleki Gelişim Kavramı

Meslek, toplumdaki gelişmişlik düzeyine bağlı oluşan sosyal, ekonomik ve teknolojik yapının ihtiyaç duyduğu iş bölümü sonucu ortaya çıkar. Meslekler, bireylerin ilgi, yetenek ve sosyalleşme gereksinimi yanında toplumun bireye yüklediği sorumluluklar sonucunda meydana gelen yaşamsal etkinlikler olarak açıklanabilir (Erden, 1998: 34). Geçmişten günümüze, üretim biçiminde endüstri devriminin etkisi, insan bilgisinde artış ve buna bağlı toplumsal alanda hızlı bir değişimin kaynağını oluşturmuştur. Toplumsal ihtiyaçların daha büyük örgütler tarafından karşılanması; üretim, yönetim, eğitim süreçlerinin yeniden ele alınmasını gerektirmiş ve mesleki gelişim kavramının gelişimini etkilemiştir (Aydın, 2021: 3).

Mesleki gelişim; değişen üretim süreçleri, teknolojik gelişmeler ve bilgi çağına getirdiği yeniliklere bağlı toplumsal değişimlerle biçimlenmektedir. Önceki yüzyılda örgütlerin en önemli varlıkları maddi kaynakları olarak görülmekteyken günümüzde örgütlerin en değerli varlığı, örgütü amaçlarına ulaştıracak bilgili ve nitelikli insan gücü olarak görülmektedir (Drucker, 1999: 135). Toplumlarda bilim, sanayi ve teknoloji temelli ilerlemeler iş bölümünün gelişimine yol açmış, formal eğitimi zorunlu bir ihtiyaç haline getirmiştir. Profesyonel meslek kavramı bu şartlar içerisinde gelişmiştir. Günümüzde profesyonel meslekler uzmanlaşmanın gerekliliğine paralel olarak önem kazanmakta ve toplum tarafından değer görmektedir (Alkan, 2000: 195; Erden, 1998: 25). Profesyonel mesleklerde çalışanların küresel olarak sürekli değişen karmaşık bir ortamda çalıştığı söylenebilir. Mesleki gelişim, aktif çalışma hayatına yönelik olarak kişinin motivasyonunu, bilgisini, performansını, bağlılığını ve kimliğini geliştirecek bir öğrenme sağlamalıdır (Murphy ve Calway, 2008: 439). Bu nedenle toplumlar meslekleri; yetiştirme, istihdam, mesleki örgütlenme, hukuki yapılanma, ekonomik planlama, profesyonelleşme ve uzmanlaşma, meslekle ilgili politika ve stratejiler gibi

yönleriyle ele alarak mesleki gelişim süreci içerisinde mevcut koşullara göre geliştirmeyi amaçlamaktadır (Alkan, 2000: 200-201). Mesleki gelişim, değişen ve gelişen günümüz şartlarında kişinin uyum sağlayabilmek için hayat boyu öğrenme sürecinde bulunması olarak tanımlanabilir (Aksoy, 2022: 7). Toplumların ilerlemesi ve ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücünü elde etmesinde giderek önemli bir unsur haline gelen meslek gelişim, profesyonellik gerektiren bütün alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da güncel bir konudur.

2.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Öğretmenlik, uzmanlık gerektiren bir meslek olarak tüm dünyada kabul görmektedir. Mesleğin doğası gereği öğretmenlerden profesyonellik gerektiren bir tutum geliştirmeleri beklenmektedir (Çoşkun ve Çelikten, 2020: 693). Öğretmenlerin profesyonel bir tutuma sahip olmaları; özgün bir mesleki bilgi birikimini, mesleğin gerektirdiği davranış standartlarına bağlılığı, mesleğin gerektirdiği sorumluluğu üstlenmeyi gerektirir. Bir başka ifadeyle, mesleğin gerektirdiği etik değerler çerçevesinde hareket etmek ve nitelikli eğitim için mantıklı kararlar verebilmek öğretmenlikte profesyonelliğin gereğidir (O' Neill ve Bourke, 2010: 160).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini tanımlamak için çeşitli kavramlar kullanılmaktadır. Sürekli eğitim, mesleki öğrenme, hizmet içi eğitim, sürekli mesleki gelişim, sürekli kariyer gelişimi, yaşam boyu öğrenme bunlardan bazılarıdır (Wermke, 2013: 21). Seferoğlu (2004: 41) mesleki gelişim kavramının; bilgi, beceri, yetenek ve meslekte öğrenme için gerekli koşullar olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleğe başladıkları zamandan bıraktıkları zamana kadar görevlerini etkili şekilde yapmaları için gereken becerileri sürekli edinmelerini ifade eder (Özdemir, 2016: 235; Özer, 2005: 11).

Toplumların gelişmesi için gerekli unsurların başında gelen eğitim kalitesi, öğretmenin mesleki gelişimi ile yakından ilgilidir. Öğrencilere sunulan eğitimin niteliğinde en önemli değişken öğretmen olarak görülmektedir. Bu sebeple mesleki gelişime yönelik faaliyetlerin önemi her geçen gün artmaktadır (İlğan, 2013: 42). Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik tanımlamalarda bu durum net bir şekilde görülmektedir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarını artırmak ve öğrencilerin öğrenmelerini artırmak için planlanan eğitim ve aktiviteler olarak tanımlanabilir (Guskey, 2000: 16). Mesleki gelişim okul içinde ve dışında

öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştiren, etkili öğrenme ve öğretme ortamının oluşturulmasında öğretmene destek veren süreçler olarak tanımlanmaktadır (MEBOTGM, 2007: 4).

Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yapılan tanımlamalar ve açıklamaların merkezinde nitelikli eğitim faaliyetlerine ulaşma hedefi olduğu görülmektedir. Günümüz şartlarında kurumların başarılı olmasında en önemli kaynaklarının çalışanları olduğu bilinen bir gerçektir. Mesleki gelişim öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları üzerinde gelişim fırsatı verirken aynı zamanda eğitim faaliyetlerinin amaçlarını başarıyla gerçekleştirebilmeleri için öğretmenleri destekleyen faaliyetler bütünüdür.

2.1.2. Mesleki Gelişimin Önemi

Bilgi toplumu oluşumuna yol açan gelişimler öğretmenlik mesleğinin geleneksel uygulamalarını geçersiz kılmıştır. Görevleri bakımından öğretmenler zor ve karmaşık bir uzmanlık alanında çalışmaktadır. Öğretmelerin, eğitim etkinliklerindeki temel rolünü başarıyla yürütebilmesi için; temel bilgi, beceri ve deneyimlere sahip olması gerekir (Alkan, 2000: 191- 194). Okullarda eğitimin en önemli unsuru haline gelen öğretmenler yenilikçi olmalı ve değişim süreci içerisinde bilgilerini sürekli güncellemelidir (Parlar, 2012: 206). Mesleki gelişim, öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarını tespit etmelerini, kendilerini tanımlamalarını, mesleki anlamda kendilerini değerlendirmelerini ve kariyer planlamalarını sağlar. (Buldu, 2014: 114). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekliliği; hizmet öncesi eğitimin niteliğinin yeterli olmadığı durumlarda problemlerin giderilmesini kolaylaştırdığı gibi eğitim alanında yapılan reformlara uyum sağlanması, değişen rol ve sorumlulukların başarıyla yürütülebilmesi açısından da önemlidir (Erdaş, 2015: 44).

Mesleki gelişim faaliyetlerinin kalitesini artırmak, okulların ve bireysel olarak öğretmenlerin kendini yenileme kapasitelerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu durum mevcut hizmet kalitesinin artırılmasında önemli bir rol oynar (Day, 2002: 134). Etkili bir mesleki gelişim, sürekli ve tutarlı biçimde ihtiyaçlara cevap vermelidir (Loucks- Horsley vd., 2010: 36). Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri üzerine yapılan değerlendirmelerde bazı ortak özellikler ön plana çıkmaktadır. Söz konusu faaliyetlerin etkinlik odaklı olduğu ve nitelikli eğitim öğretim hizmeti verme hedefine yönelik olduğu görülmektedir. Kısaca, mesleki

gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin bilgi ve becerisini artırma yoluyla sınıf ortamına pozitif katkı sağlama amacı gütmektedir (Bayirli, 2021: 42). Aynı zamanda meslek gelişim çalışmalarının okul bazında önemli işlevsel katkıları vardır. Bireysel performans gelişimi, başarısız uygulamaların düzeltilmesi, gerekli politikanın uygulanması için temel oluşturması, değişimi kolaylaştırması bu bakımdan öne çıkan faydalarıdır (Blandford, 2000: 4).

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin önündeki engeller, uzun vadede öğrenci başarısının düşmesine yol açar (Özgenel, 2019: 128-143). Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri, ihtiyaç duydukları mesleki bilgilerini güncellemeleri ve öğrenci başarısının artırılmasında önemli bir gerekliliktir (Choeng Cheng, 1996: 15; Murphy ve Calway, 2008: 439). Mesleki gelişimin önemi, mesleki gelişime yönelik faaliyetlerin amaçları üzerinden anlatılabilir. Tüm okul çalışanlarının iş performansını geliştirmek, öğretmenin mesleğe yönelik becerilerini geliştirmek, kariyer ve terfi amaçlı deneyimlerini genişletmek, kişisel eğitimini geliştirmek, iş tatminini ve kuruma bağlılık hissini artırmak, öğretmenlerin kurumsal dönüşüme hazırlanmasını ve uyum sağlamasını hızlandırmak mesleki gelişim faaliyetlerinin amacı olabilmektedir. Dolaylı ya da doğrudan yürütülen tüm faaliyetlerde ulaşılabilecek genel amaçlardan biri de öğrenci öğrenmelerinin iyileştirilmesidir (Craft, 2002: 9- 10; Loucks- Horsley ve Mundry, 1999: 4).

Öğretmenler yeni durumları kavramada, yorumlamada ve çözüm üretmede önceki yaşantı ve deneyimlerinden hareket etmektedir (Sabancı, 2014: 20). Hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmek, eğitim içerikleri hakkında bilgilerini artırmak yoluyla eğitim ve öğretim faaliyetlerini geliştirmenin bir yoludur (Day, 2002: 150; Quint 2011: iii). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri, farklı ortamlarda planlanarak yürütülebilir. İşlevi bakımından tamamlama, geliştirme, yükseltme eğitimleri olarak planlandığı görülmektedir. Bu durum hizmeti içi eğitim kavramının giderek daha geniş kapsamda ele alındığının göstergesi olarak yorumlanabilir. Son yıllarda çalışanlarının emeklilik sonrası yaşamlarına duyarlı örgütler, emeklilere yönelik eğitimler planlamakta, kapsamın giderek kurumlar tarafından genişletildiği görülmektedir (Miser, 2021: 109).

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim programları ile mesleğe hazırlanması; sürekli değişen rol ve sorumluluklar, eğitim reformları, güncellenen programlar göz önünde

bulundurulduğunda yeterli olmamaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin mesleki gelişiminde hizmetçi eğitimler bir zorunluluktur ve tüm dünyada yaygın olarak gerçekleştirilir (Erdaş, 2015: 22). Nitelikli eğitimin sürdürülmesi açısından öğrencilerin akademik başarılarının artırılması, okulların günümüz değişimlerine uygun gelişiminin sağlanması ile öğretmenlerin mesleki gelişiminin yakında ilgili olduğu görülmektedir. Yürütülen bazı araştırmalara göre; öğretmenlere sunulan mentorluk desteği programının, öğrencilerin kariyer planlama, meslek seçimi ve geleceğe bakışlarını değiştirdiği (Çiğdemöglu, Tekeli ve Köseoğlu, 2019: 2311), mesleki öğrenme topluluğu oluşturularak yürütölen mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğrencilerin akademik başarısına olumlu etkisinin olduğu (Kayan, 2022: 111) görölmektedir. Mesleki gelişim faaliyetleri yoluyla öğretmenlerin alan bilgisinin geliştirilmesinin, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda daha etkili olmasını ve öğrencilerin ilgili konuya olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı belirtilmektedir (Özer, 2014: 87- 88).

Eğitim- öğretim faaliyetlerinde planlanan hedeflere ulaşılabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişine önem vermek gerekir. Eğitim kurumlarının nitelikli eğitim hizmeti verebilmesi ve öğrenci öğrenmelerini desteklemesi mesleki gelişim ile mümkün görönmektedir. Bu sebeple günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişiminde hem merkezi hem de yerel düzeyde planlamalar yapılmaktadır.

2.1.3. Mesleki Gelişim Programları ve Etkinlikleri

Öğretim koşulları ve sınırlı kaynaklar, resmi öğrenme fırsatları sunan mesleki gelişim programlarının ve etkinliklerinin asgari düzeyde tutulmasına sebep olur. Bu durum düzenlenen etkinliklerin hedefe uygun ve öğrenme gereksinimleriyle uyumlu olmalarını daha önemli hale getirir (Day, 2002: 131). Mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmenler için öğrenme fırsatları sunması hedeflendiğinde ve bu faaliyetlerin uygulanması söz konusu olduğunda önemli kararlar verilmesi gerekir. Bu kararlar programların hazırlanmasında ikilemlerle karşı karşıya kalınmasına yol açar (Mundry ve Loucks-Horsley, 1999: 2). Etkili bir mesleki gelişim programının oluşturulmasında; öğrenme süreci, program içeriği, hedeflenen değişim süreci ile öğretmenlik mesleğinin özellikleri göz önünde bulundurulur (Erdaş, 2015: 46). Mundry ve Loucks- Horsley, (1999: 2-6) mesleki gelişimi programlarının oluşturulmasında söz konusu ikilemlerden bazılarına aşağıdaki sorular üzerinden değinmiştir;

- Öğretmenlerin bakış açılarını değiştirmeye yönelik felsefi bir yaklaşım mı yoksa uygulamaya yönelik pragmatik bir yaklaşım mı?
- Öğretmenlerin müfredat geliştirmeye etkin katılımını sağlayan bir mesleki gelişim planı mı yoksa öğretmenlerin mevcut müfredatı uygulamalarında başarılı olmalarını destekleyecek bir mesleki gelişim mi?
- Kitlesele bir mesleki gelişim mi yoksa daha az öğretmenle derinlemesine bir program içeriği ile mesleki gelişim mi?

Öğretmenlik, mesleğin özellikleri gereği çalışma hayatı boyunca mesleki gelişimi gerektirir (Day, 2022: 1). Mesleki gelişim faaliyetleri, çeşitli etkinlikler yoluyla öğretmenlere, bilgilerini güncelleme ve becerilerini artırma fırsatı verir (Eroğlu, 2019: 37). Mesleki gelişim uygulamalarının etkili ve başarılı olması için; tüm okulu kapsayacak etkinlikler içermesi gerekir. Okul yöneticileri de dâhil öğretmenlerin iş birliğine dayalı, bireysel öğretime odaklanan, öğretmenin kendi hedeflerini belirleyebilmesine ve etkinlikler seçebilmesine imkân tanıyan, uygulamaya dönük ve zamana yayılmış şekilde planlanan, süreç içerisinde sürekli destek ve yardım sağlayan özelliklerine sahip bir mesleki gelişim planlanmalıdır (Loucks- Horsley ve Sparks, 1989: 1). Mesleki gelişime yönelik çok çeşitli etkinlikler bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi söz konusu olduğunda eylem araştırmaları, doktora eğitimleri, uzaktan eğitim çalışmaları, okul merkezli ya da okul dışı kurslar, iş birliği gerektiren okul projeleri, bilgi teknolojilerine dayalı kendi kendine öğrenme çalışmaları, mesleki gelişim faaliyetlerine örnek olarak verilebilir (Craft, 2002: 10-11). Özgenel (2019: 137), yürüttüğü araştırmanın sonuçlarında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sırasıyla; mesleki ve eğitim içerikli yayınları okuyarak, internet ve sosyal medya kullanımı yoluyla, meslektaşlarına danışarak, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılarak, lisansüstü eğitim alarak, kongre ve sempozyumlara katılarak, eğitim içerikli filmler izleyerek ve araştırma yaparak geliştirdiklerini rapor etmiştir.

Mesleki gelişimde daha çok öğretmene ulaşmak amaçlandığında bazı unsurlar önem kazanmaktadır. Dole, Goos ve Makar (2007: 43) kitlesele programlarda başarılı olunabilmesi için aşağıdaki hususların göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir;

- Çevrim içi teknoloji veya öğretmen liderler aracılığıyla çok sayıda kişiye mesleki gelişim fırsatı sağlamaya yönelik stratejilere sahip olmak,
- Her öğretmene, programın getirdiği yeniliği uygulaması için fırsat sunmak,

- Uygulanan programın sonuçlarının denetlenmesini ve öğrenmelerin kontrolünü sağlayacak mekanizmalar geliştirmek,
- Okul içinde mesleki gelişim faaliyetlerinin uygulanması, desteklenmesi için bir plan geliştirmek.

Belirtilen hususlara göre kitlesel mesleki gelişim eğitimlerinin başarılı olması için söz konusu faaliyetlerin uzaktan eğitim teknolojileri ile desteklenmesine, verilen eğitimlerin uygulama fırsatı vermesine ve denetleme ile sürekliliğinin olmasına ihtiyaç vardır. Yapılan bazı araştırma sonuçlarında kitlesel mesleki gelişim programlarının öğretmen ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğu (Özan, Polat ve Şener, 2014: 167), kurs ve seminerlerin nitelik ve verim açısından yetersiz olduğu (İlğan, 2013: 53) rapor edilmiştir. Kitlesel programların verimliliğini artırmanın zorlukları olması sebebiyle, okul temelli mesleki gelişim programları da uygulanmaktadır.

Son yıllarda okul temelli mesleki gelişim programlarının giderek arttığı görülmektedir. Okul temelli mesleki gelişim faaliyetlerinin iki önemli avantajı ön plana çıkmaktadır. İlk olarak daha düşük maliyetlerle mesleki gelişim faaliyetleri oluşturulurken aynı zamanda okulun doğrudan ilgili olduğu pratik konuları ele alma fırsatını yakalaması sağlanmaktadır (Day, 2002: 140). Okulda çalışan öğretmenlere yönelik ortak mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin ilgisini daha fazla çekmektedir. Bu sayede ortak çalışma alanında görevlerini yürüten öğretmenler sorunları birlikte tartışma fırsatı bulurken, ortak müfredat ve öğrenci hakkında ortak değerlendirmeler yapabilirler (Garet vd., 2001: 922). Önemli avantajlarının yanında, okul temelli mesleki gelişim programlarına getirilen bazı eleştiriler de önemli görünmektedir. Okul temelli mesleki gelişimin pratik olduğu gerçeğinden hareket ederek, mesleki gelişim planlarında, tek tip uygulama olarak yer alması, öğretmenlerin profesyonel gelişiminin önünde bir sınır ve engel olmaya sebep olabileceği belirtilmiştir (Day, 2002: 140).

Mesleki gelişime yönelik programların planlanmasında birçok unsurun göz önünde bulundurulması gerektiği görülmektedir. Kaynaklar, zaman, eğitim reformları, verimlilik, okul ve öğretmen ihtiyaçları göz önünde bulundurularak etkili programların gerçekleştirilebilmesi için faaliyet çeşitliliğinin artırılmasının, öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu katkıda bulunabileceği söylenebilir. Uzaktan eğitim faaliyetleri, kitlesel mesleki gelişim faaliyetleri ve okul temelli

mesleki gelişim etkinliklerinin bir arada planlanabilmesi, planlamalarda uygulanabilirlik, denetleme ve sürekliliğin esas alınması mesleki gelişim programlarının verimliliğini artırma açısından önemli görünmektedir.

2.1.4. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum

Yaşam boyu öğrenen olarak öğretmenlerde, öğrenmeye yönelik eğilim ve kararlılık olması gerekir (Day, 2002: 144). Öğretmenlerin kurumsal planlamalar sebebiyle mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarının zorunlu olmasına rağmen, çoğu daha iyi öğretmen olmayı istediği için mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak istediğini belirtmektedir (Guskey, 2002: 382). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının, mesleki gelişim faaliyetlerinin hedeflerine ulaşmasında önemli olduğu söylenebilir. Day (2002: 2) öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları üzerine bazı ilkeler belirtmiştir. Bu ilkeler;

- Öğretmenlerin temel amaçlarından biri, öğrencilerine yaşam boyu öğrenme istekliliği aşılamaktır. Bunu sağlayabilmeleri için yaşam boyu öğrenmeye bağlı ve istekli olduklarını göstermeleri gerekir.
- Öğretmenler pasif olarak gelişmez, aktif olarak kendilerini geliştirirler. Bu sebeple mesleki gelişimlerinin kapsamı, içeriği, planlaması ve uygulanmasını içeren tüm süreçlere dâhil olması mesleki gelişimin başarısı için kritik önem taşır.
- Mesleki gelişimi planlamak ve desteklemek öğretmenlerin, okulların, merkezi yönetimlerin ortak sorumluluğudur.
- Öğretmenler görev yaptıkları sürece doğal olarak tecrübe artışı ve öğrenme gerçekleştirirler. Fakat tek başına deneyime dayalı bu öğrenmeler gelişimi sınırlayacaktır. Başarılı öğretim için öğretmenlerin daha geniş çerçevede kendini geliştirme fırsatı arayıp, kişiler arası etkileşimle kendini geliştirmeyi talep etmesi beklenir.

Öğretmenler, görev yaptığı süre içerisinde mesleğe yönelik tecrübelerini artırırken bilişsel, duygusal ve motivasyonel boyutları içeren karmaşık bir öğrenme süreci içerisinde bulunur. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin çok boyutlu doğası, mesleki gelişimde öğretmen kişiliğinin göz önünde bulundurulmasını gerektirir (Korthagen, 2017: 387). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını etkileyebilecek birçok etken vardır. Etkinliğin türü, aynı kurumda veya ortak sınıflarda görevli

öğretmenlerin toplu katılımı, faaliyetin süresi öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumunu olumlu etkileyebilecek unsurlardan bazılarıdır (Garet vd., 2001: 916). Bu etkenlerden biri de öz yeterlik inançlarıdır (Erdaş, 2015: 44). Öz yeterlik inançları insanların belirli performans düzeylerini gösterme potansiyellerine yönelik yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1984: 232-233). Öğretmen eğitim programlarının; entelektüel anlamda gelişime fırsat tanıyan, bireylerin potansiyellerini göz önünde bulunduran nitelikte oluşturulması gereklidir. Bu konuda önemli engellerden biride bazı öğretmenlerin zekâya sabit bir özellik olarak inanmalarıdır. Bu durum yeterlik duygularını artırmanın önünde ciddi bir engel olarak görülmektedir (Ashton, 1984: 29). Kişisel yeteneklere ilişkin yanlış yargılara sahip olmak ve bu yargılara göre hareket etmek olumsuz sonuçlar doğuracağı için kişinin kendi yeterliliğini doğru değerlendirmesi önemli bir konudur (Bandura, 1984: 231). Öğretmenler aynı şekilde öğrencilerinin öğrenebileceğine, mesleki çalışmalarının öğrencilerinde olumlu bir değişim yarattığına inanmalıdır (Day, 2004: 61).

Öğretmenlerin gelişime açık olma yönündeki eğilimleri, mesleki gelişim sürecinde güçlenir. Bu sayede gelişim, değişim ve öğrenmeye daha açık hale gelirler (Özer, 2008: 200). Öğretmenlerin mesleklerini sürdürdükleri süreç içerisinde farklı gelişim evrelerinden geçtikleri, her aşamada farklı duygu, ilgi, kaygı, yeterlilik ve gelişim çabası içinde oldukları görülmektedir. Yapılan araştırmalar aynı kariyer evrelerinden geçen öğretmenlerin benzer deneyimler yaşadığını göstermektedir. Hizmet içi eğitim çalışmalarının, mesleki gelişim aşamaları dikkate alınarak hazırlanması önemlidir (Aydın, 20018: 2047). Mesleki gelişime yönelik tutuma etki eden unsurlar göz önünde bulundurulduğunda, mesleki gelişim programlarının planlanmasında öğretmenlerin gelişim taleplerinin önemli olduğu söylenebilir.

2.1.5. Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Türkiye’ de öğretmenlerin mesleki gelişimi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından planlanmakta ve geliştirilmektedir. Bu sebeple temelde merkezi yönetim anlayışının mesleki gelişimde ön planda olduğu görülmektedir. Hizmet içi faaliyetler konusunda ilk göze çarpan problem; personel sayısı bakımından oldukça büyük bir öğretmen kadrosu bulunan MEB’in, mesleki gelişim konusunda etkili politikalarının bulunmamasıdır. (Elçiçek ve Yaşar, 2016: 17). Bu konuda önemli sorunlardan biri de etkinliklerin ağırlıklı olarak kurs/ seminer çalışmaları şeklinde düzenlenmesinden kaynaklıdır. Bu şekilde planlanan mesleki gelişim faaliyetlerinin geleneksel yapıda

kuramsal ağırlıklı, geribildirim sunmayan ve uygulamaya dönük olmaktan uzak olduğu bilinmektedir (Bümen vd., 2012: 31).

Etkili mesleki gelişim faaliyetleri uygulamaya dönük, zaman ve kaynak açısından gerekli imkânın sağlandığı, öğretmenler arasında iş birliğini güçlendiren özelliklere sahip programlardır. Bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye’de yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerinin sistemli bir düzenlemeye ihtiyaç duyduğu görülmektedir (İlğan, 2013: 53). Hizmet içi eğitim konusunda yeterli desteğin sağlanamaması bazı batı ülkelerinde görülen bir sorundur. Benzer sıkıntılar sebebiyle Türkiye’de de hizmet içi eğitim konusunda yeterli desteğin sağlanamadığı görülmektedir. Merkezi yönetimlerce sağlanamayan sürekli mesleki gelişim desteğinin, kurum içi kaynakların kullanımı ile desteklenmesi mümkün gözükmemektedir. Öğretmenlerin birbirlerini eğittikleri modeller üzerinden, okul bazında yürütülen mesleki gelişim faaliyetleri ile bu konuda yol almak mümkündür (Seferoğlu, 2004: 44).

Türkiye’de, Avrupa Birliği Komisyonu ile 2000 yılında imzalanan ve 2002 yılında faaliyete giren Temel Eğitime Destek Programı Projesi kapsamında, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini artırmak amacıyla Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) modelinin uygulanması kararlaştırılmıştır. OTMG ile ilgili ilk çalışmalar pilot iller Ankara, Bolu, Hatay, İzmir, Kocaeli, Van olarak belirlenmiş ve 2006- 2008 yılları içerisinde sürdürülmüştür. Bu uygulamalar sonucunda elde edilen verilerle oluşturulan raporlar 2008 yılında MEB tarafından yayınlanmış ve OTMG ile ilgili kılavuz 2010 yılında güncellenmiştir (Kaya ve Kartallıoğlu, 2010: 117). Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki alanda bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmede, etkili öğrenme ve öğretmen ortamlarının oluşturulmasında destek sağlayan süreçleri içerir. Bu model ile öğretmenler ve okul yöneticilerinin; öz değerlendirme yapmaları, mesleki gelişim ihtiyaç alanlarını belirlemeleri, mesleki gelişim planı yapmaları, iş birliğine dayalı yeni öğrenme fırsatları oluşturmaları ve meslektaşlar arası tecrübe paylaşımı yoluyla sınıf içi uygulamalarına yansıtılmaları hedeflenmektedir (MEB, 2010: 3).

2008 yılında MEB tarafından yayımlanan rapora göre, pilot illerde uygulanan OTMG modeli öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerine olumlu etkisi görülmüş, fakat bu gelişim, okul gelişimi ve okul kültürüne yansımamıştır. Okulun hedef ve ihtiyaçları üzerinden hareket ederek oluşturulması gereken bir model için çelişki

olarak ifade edilmiştir. MEB (2008: 53- 54) uygulama süreci ile ilişkilendirilen sorunlara ilişkin sebepleri aşağıdaki gibi belirtmiştir;

- OTMG kılavuzunun mevcut haliyle modelin bileşenlerinin anlaşılmasında tek başına yeterli olmaması,
- Öğretmen ve yöneticilerin çeşitli sebeplerle modelin yapısı, uygulama süreçleri hakkında doğru bilgiye sahip olmaması,
- Okul gelişim planlarının işlevsel olmaması,
- Okul gelişim planlarının öğretmenlerin mesleki gelişim planlarıyla ilişkilendirilmesinde yaşanan sorunlar,
- Bütçe sıkıntıları, okullarda donanım yetersizliği, öğretmen, rehber öğretmen ve koordinatör öğretmenlerin iş yükünün artması çözüm getirilerek uygulamanın sürekliliğinin sağlanması konusunda çözüm getirilecek önemli sorunlar olarak görülmüştür.

Türkiye’ de okul temelli mesleki gelişimin verimli olabilmesi için bazı sorunların süreç içerisinde giderilmesi gerektiği görülmektedir. Söz konusu rapora göre yaşanan sorunların merkezi yönetim tarafından giderilmesi gereken tarafları olduğu kadar okul yöneticileri ve çalışanlarının adaptasyonu da önemli bir konudur. Okulların gelişim hedefleri ile öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının birlikte planlanabilmesi konusunda yaşanan sorunlar, süreç içerisinde yönetici ve öğretmenlerin edineceği tecrübe ile aşılabılır görünmektedir.

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. Yeterlikler, öğrencilere verilen eğitimin niteliğini artırma ve eğitim reformunun bir parçası olarak görülmektedir (MEB, 2007: 7). Batılı ülkelerde öğretmen yeterliklerinin ayrılmaz parçalarından biri teknoloji kullanım becerileridir. Türkiye’de yapılan araştırmalarda da öğretmen adayları teknoloji okur- yazarı olmayı, öğretmenlik mesleğinin gerekli bir niteliği olarak belirtmektedirler (Seferoğlu, 2004: 140). Bu durum, ilerleyen yıllarda internet ve teknoloji destekli mesleki gelişim faaliyetlerinin önemli bir potansiyel taşıdığı şeklinde yorumlanabilir. Mesleki gelişim uzun süredir eğitimcilerin hayatlarının bir parçasıdır. Bu süreçte internetin yeni mesleki gelişim fırsatları sunmakta olduğu görülmektedir. Öğretmenler çevrim içi konferanslara katılma, yaz atölyeleri ile eğitim dönemi dışında mesleki gelişimlerini devam ettirme imkânı bulurlar (Gelişli, 2015: 320; Reese, 2010: 38).

Eğitimde yeniliklerin ve reform hareketlerinin küresel bir süreç olarak görüldüğü günümüzde bütün ülkeler eğitim sistemlerinde yenileşme çabası içerisinde. Eğitimde yenileşme çabaları söz konusu olduğunda Türkiye'nin de önemli adımlar attığı görülmektedir (Gelişli, 2015: 313). MEB tarafından öğretmenler için birçok hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlenmektedir. Son dönemlerde çevrimiçi olarak sürdürülen kursların sayısında dikkat çekici bir artış olduğu görülmektedir (Demir ve Demir, 2021: 4). Türkiye'de öğretmen sayısı ve bölgesel dağılımı göz önünde bulundurulduğunda uzaktan eğitim çalışmaları önemli bir konumda görünmektedir. MEB tarafından geliştirilen en kapsamlı uzaktan eğitim aracı Eğitim Bilişim Ağı (EBA) çeşitli eğitim modelleri ile mesleki gelişimi desteklemektedir (Düşkün, 2021: 12).

Türkiye'de mesleki gelişim programları ve faaliyetlerinin değerlendirildiği araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, yeterli kaynağın aktarılamaması, öğretmen ihtiyacına yönelik olmaması, okul gelişimini destekler nitelikten uzak olması önemli eksiklikler olarak görülmektedir. Yaşanan sorunların yanında mesleki gelişim programlarının çeşitlenmesini sağlayacak önemli proje ve alt yapı çalışmaları yürütüldüğü görülmektedir. Mevcut koşullar içerisinde, MEB tarafından okul temelli mesleki gelişim modelinde görülen aksaklıkların giderilmesi, uzaktan eğitim çalışmalarında bir araç olarak geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden mesleki gelişimin desteklenmesi hedeflenmektedir.

2.2. Sınıf Yönetimi

Bu bölümde, sınıf yönetimi, etkili iletişim becerileri, sınıf kuralları, sınıf yönetim stratejileri, sınıf yönetim stilleri konularında kavramsal açıklamalara, yerli ve yabancı literatürde yer alan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Sınıf Yönetimi Kavramı

Yönetim, örgütün belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için gerekli planlamaların yapılması, örgütün yönlendirmesi ve kontrol edilmesidir. Yöneticilerin sorumlulukları, insan ve diğer kaynakların denetlenmesi, en iyi şekilde organize edilmesidir. Bu sebeple başarılı şekilde yönetmek için, etkili liderlik ve karmaşık bir dizi becerinin gerekliliği önem kazanmaktadır (Jones, George ve Hill, 2000: 5).

Yönetim konusunda yapılan tanımların, günümüzde öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği beceriler ve sınıfların yönetimi açısından oldukça açıklayıcı olduğu

söylenbilir. Sınıf yönetimi; sınıf ile yönetim kavramlarının bileşkesi olarak, sınıfta ait tüm parçalardan bir sistem oluşturma, oluşturulan sistemin yönetilme süreci olarak ifade edilebilir (Yılmaz, 2006: 7). Eğitim yönetimi açısından ilk ve temel basamak olarak görülen sınıf yönetimi, nitelikli eğitimin önemli bir unsurudur (Başar, 2005: 6). Fiziksel anlamda sınıf, öğretmenler ile yaş, bilgi düzeyi, öğrenme hedefi vb. birçok ortak özellikleri bulunabilecek öğrencilerin yüz yüze geldiği yerlerdir. Sınıflar eğitim öğretim hedeflerine ulaşılması için örgütlenir. Bu bakımdan örgütlerin yönetimi ile sınıf yönetimi eş değer bir anlam ifade eder (Celep, 2014: 1; Gündüz, 2004: 17). Sınıf yönetimi, uygun öğretmen ortamı oluşturulmasına ve öğrencilerin duygusal, sosyal, bilişsel yönleriyle geliştirilebilmesine olanak sağlayan önemli bir öğretmen yeterliliği olarak ifade edilebilir (Dursun ve Özgenel, 2022: 104- 105). Formel eğitimin yürütülmesinde bazı temel öğeler ön plana çıkmaktadır. Öğrenci, ders planı, eğitim programı, öğretim süreci, öğretme- öğrenme yöntem ve teknikleri, eğitim teknolojisi ve zaman yönetimi gibi birçok öğe sınıfta yer alır. Bütün bu öğeler arasında eşgüdüm sağlaması gereken öğretmen etkili bir lider ve yönetici olmak zorundadır (Sarıtaş, 2000: 47-48). Öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, öğrenci gelişimlerine fırsat sunan bir sınıf yönetim anlayışı ortaya koymak, süreci tüm boyutlarıyla ele alarak öğrenci gelişimlerinde süreklilik sağlamak öğretmenlerin sınıf yönetiminde en önemli görevi olarak değerlendirilebilir (Özkan ve Yüksel, 2022: 5).

Levin ve Nolan (2023: 5), önceki yıllarda sınıf yönetiminin amacı istenmeyen davranışlarla baş edebilmek, öğrenci davranışlarını yönetebilmek olarak ele alınırken, süreç içerisinde bu amacın öğrencilerin istedik davranışlarını etkilemek olarak değiştiğini belirtmektedir. Sınıf yönetimi, öğretmenin öğrenci davranışlarında olumlu değişiklikler yapma, öğrencilerle etkili iletişim yoluyla olumlu ilişkiler kurma, öğrencileri motive etme, sınıfta geçirilen zamanı planlı yönetme, böylece verimli bir organizasyon oluşturma sürecidir (Karip, 2002: 1). Sınıf yönetimi “sınıf örgütünün eğitsel hedeflerine ulaştırılması için bir araya gelen öğretmen, öğrenci, müfredat, derslik ve eğitsel araç- gereçlerden meydana gelen yapının işletilme süreci” olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2017: 16).

Literatürde sınıf yönetimi kavramının değişen eğitim anlayışı ile şekillendiği, sınıf yönetimi tanımlarının çeşitliliğinde ise kavramın nasıl ele alındığı ile ilgili farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışının yansıması

olarak sınıf yönetimi tanımlarında; etkili iletişim, öğrenci motivasyonu, öğrenci davranışlarını etkileme vurguları görülürken, geleneksel eğitim anlayışının sınıf yönetimini tanımlama biçiminde; kontrol etme, yönetme ve istenmeyen davranışlara vurgu yapıldığı görülmektedir.

2.2.2. Sınıf Yönetiminde Öğretmen Liderliği

Liderliğin birçok farklı tanımı yapılmaktadır. Genel olarak liderler takipçilerinin performansını ve çalışmalarını yöneten, grubun hedeflerine ulaşmasında öncülük yapan kişilerdir. Liderlerin niteliklerine yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. Liderlerin çevresine duyarlı, ulaşılabilir hedefler ortaya koyabilen, sonuç odaklı düşünen, stratejik yönetme becerisine sahip ve takipçilerinin gelişimini destekleyen bireylerdir (Bender, 2000: 14-15). Liderlerin takipçileri üzerinde oldukça güçlü etkisi vardır. Liderlerin tutum ve davranışları, takipçilerinin amaçlar doğrultusunda yürüttüğü faaliyetlerde gösterdiği performansı ve iş doyumunu doğrudan etkiler (Gordon, 2003: 4).

Öğretim liderliği ise eğitim kurumlarında yapılan araştırmalarla gündeme gelen, eğitsel amaçların gerçekleşmesi için uygun öğrenme ortamının oluşturulması temelinde ele alınan bir konudur (Erişen, 2017: 105). Öğretmen liderliği, sınıf içi etkinlikleri öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun planlama, öğrencilerde iş birliği içinde kendini geliştirme istekliliği uyandırma ve öğrencilerin derse istekli katılmasını sağlama becerisidir. Etkili lider öğretmenler duygusal yönden öğrencilerine yakın olan, öğrencilerinin sınıf içi ve sınıf dışındaki sorunları ile ilgilenen tutumlar gösterirler (Can, 2013: 88-90). Öğretmenin kendi alanına ilişkin uzmanlığı, genel kültür bilgisi ve pedagojik formasyonu ile liderlik özellikleri, bu konudaki bilgi ve becerilerinin eğitim- öğretim faaliyetlerinde kullanılması öğretim liderliğinin kapsamını oluşturur (Erişen, 2004: 44).

Okullarda uygulanan yönetim biçiminin ve öğretimsel liderliğin, okul başarısını etkilediği araştırmalarla ortaya konulmuştur. Okullar, uygulanan ortak müfredat ve birbirine benzer eğitim süreçlerinden geçen eğitimcilere sahiptir. Buna karşın okullar arasında gözlemlenebilir başarı farklarının oluşması 1970'li yıllardan itibaren araştırmaların ilgisini çekmiştir (Bozak, 2019: 226). Uygun öğrenme ortamı ve istendik öğrenci davranışlarının en önemli belirleyicisi öğretmen davranışlarıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin derse odaklanma ve dersi takip etme davranışlarını en

üst seviyeye getirmek için etkili yöntemleri işe koşan eğitimsel lider sorumluluğu bulunur (Levin ve Nolan, 2023: 4). Esas anlamda öğretmenlerin sınıf içerisinde tek bir rolü vardır, o rol liderliktir. Liderlik, öğretmene eğitim süreci içerisinde yol gösterme, yönlendirme, güdüleme görevini vermektedir (Aydın, 2019: 186).

Öğretimsel liderlik, sınıf yönetiminde öğretmenlerden beklenen en önemli rol olarak görülmektedir. Levin ve Nolan (2023: 4), öğretmenlerin, öğrenci davranışlarını etkileme ihtimalinin, önceden belirlenmiş müdahale stratejileri ve karar verme hiyerarşisi belirlemeleri durumunda artacağını belirtmiştir. Bu tespitten yola çıkarak başarılı bir öğretimsel liderlik için mesleki tecrübe ve mesleki gelişimin önemli olduğu belirtilebilir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolünde başarılı olabilmeleri, mesleki tecrübe ve mesleki gelişim aracılığıyla sınıf yönetim becerilerini geliştirmelerine bağlıdır.

2.2.3. Sınıf Ortamı ve Sınıfın Yapısal Özellikleri

Sınıf ortamı, çok boyutlu yönleriyle, geniş çerçevede düşünülmesi gereken bir nitelik taşır. Sınıf yönetiminin temel amaçlarından biri olan uygun öğrenme ortamının oluşturulması; sınıfın sosyal, psikolojik, fiziksel boyutları göz önünde bulundurularak etkin planlamaların yapılmasına bağlıdır (Çakmak, 2000: 28- 37). Etkili bir sınıf yönetimi için sınıf örgütünün yapısı ve kendine özgü özelliklerinin bilinmesi gerekir. Sınıflar aynı anda birden çok etkinliğin yürütüldüğü, olayların önlenemez biçimde hızlı geliştiği, gerçekleşen her şeyin tüm sınıfın gözü önünde yaşaması sebebiyle öğrencilerin her yaşanan duruma tepki geliştirdiği, öğretmenlerin süreçte hızlı kararlar alması gerektiği karmaşık yerlerdir (Emmer ve Evertson, 2013: 3). Sınıfın yapısal özellikleri Gündüz (2004: 17-18) tarafından aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- **Çok boyutluluk:** Sınıfta aynı anda gerçekleştirilen etkinlikler ve öğretmenin bu etkinlikleri bütünleştirmesi gerekliliğini,
- **Yakınlık:** Sınıfta eş zamanlı birçok olayın ortaya çıkması ve öğretmenin duruma göre hızlı karar vererek öğretim sürecini devam ettirmesini,
- **Tahmin edilemezlik:** Planlamalarla yürütülen bir süreç olmasına rağmen sınıfta gelişen olayların tümünün önceden tahmin edilememesi ve öğretmenin bu duruma hazır olması gerekliliğini,

- **Açıklık:** Sınıfta yaşanan tüm olayların, öğrenci denetimine açık olması ve öğretmenlerin bunu göz önünde bulundurarak her davranışını dikkatle gerçekleştirmesini,
- **Ortak tarih:** Yaşanan her olayın sınıfta birlikte yaşanması, olumlu olumsuz yönleriyle değişik açılardan değerlendirilmesi, ortak bir bilince dönüştürülmesini ifade eder.

Sınıfların yapısal özellikleri bir arada ele alındığında, oldukça dinamik bir yapıda olduğu görülmektedir. Anlık olayların gelişimine açık oluşu, ortak bir bilinci yansıtan tarihinin olması, sınıf içerisinde yaşanan olayların öğrenci denetimine açık olması, sınıf yönetiminde öğretmenin bilinçli ve tutarlı tercihler yapmasını gerektirir. Bu sebeple öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarılı olabilmeleri için bu konuda bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

2.2.4. Sınıfta Fiziksel Düzen

Sınıfın fiziksel özellikleri; programın hedefleri, öğretim sürecinde kullanılacak yöntem teknikler, kullanılan materyal ve malzemeler, öğrenci sayıları gibi birçok değişkenle uyum içinde olmalıdır (Başar, 2005: 27-29). Sınıfın fiziksel ortamı, öğrenci motivasyonu ve akademik başarısı üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenme ortamında bulunan fiziksel özellikler; ışık, ısı, sıra ve masaların konumu, öğrenci sayısı, malzeme ve materyaller vb. den oluşabilir (Yağcı, 2004: 84). Sınıfta etkili öğretim sürecinin başlangıç aşaması sınıfta bulunan malzeme, mobilya ve materyallerin organize edilmesidir. Emmer ve Evertson (2013: 23) sınıfta fiziksel düzen için dikkat edilmesi gereken hususları aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- Öğretim kazanımları ve planlanan etkinliklerle uyumlu bir sınıf düzeni oluşturmak.
- Sınıf içerisinde yoğun kullanılan alanların kalabalık olmasını önleyici planlama yapmak.
- Öğretmenin, tüm öğrencileri kolayca görebildiği bir masa ve sıra düzeni kurmak.
- Çok kullanılan öğretim malzeme ve materyallerinin kolay ulaşılır şekilde konumlandırmak.
- Öğrencilerin, sınıfın tamamına yönelik yapılan sunumları görebileceği şekilde oturma düzeni kurmak.

Sınıf yönetiminin de temel amaçlardan biri uygun öğrenme ortamının oluşturulmasıdır. Sınıf içerisinde fiziksel düzenin, öğrencilerin akademik başarılarını destekleyecek şekilde planlanması gerekir. Sınıfta başarılı bir fiziksel düzen oluşturmak etkinliklerin başarıyla yürütülmesi, öğrencilerin dersi takip etmesi ve motivasyonlarını sürdürmeleri, öğretmenle sağlıklı iletişim kurabilmeleri açısından önemli görünmektedir.

2.2.5. Sınıf Yönetiminde Etkili İletişim

Yönetimde, iletişim yollarını iyi bilmek ve başarıyla uygulamak liderlik yapabilmenin en önemli şartlarından biridir. İletişim, konuşmanın ötesinde ortak hedefleri yöneten bir duygu ve bilgi paylaşımı olarak tanımlanabilir (Bender, 2000: 187). Okulda nitelikli eğitimin sağlanmasında iletişimin önemli bir rolü vardır. Temelde örgütler, toplumlar ve bireyler için iletişim bir zorunluluktur. Okulun paydaşları arasında iş birliği sağlamak, ortak amaç ve beklenti oluşturmak, öğrencilerin okullardan mümkün olduğunca faydalanmasını sağlamak sadece etkili iletişimle mümkündür (Açıkalın ve Turan, 2020: 30). Etkili iletişimin kolay bir tanımını yapmak çok güç olmakla birlikte, eğitimcilerin etkili iletişimde göstermesi gereken becerilere değinmek kavramın açıklanmasına yardımcı olabilir. Etkili iletişim kurmak isteyen bir eğitimci; ortamın gerektirdiği ve o ana uygun düşecek biçimde davranmayı, iletişim kurulan kişilerin bakış açılarını iletişim süreci içerisinde anlamaya çalışmayı, iletişim kurulan konunun içeriğini sağlıklı bir tartışma zeminine çekebilmeyi, mesleki rolünü sürekli göz önünde bulundurmaya sağlamalıdır (Ergin, 2020: 210).

Çağdaş eğitim, tek yönlü iletişime dayalı olarak öğrencilerin dinlediği, öğretmenlerin ise bilgiyi aktaran olarak anlatım yaptığı bir sınıf ortamını değişime uğratmıştır. Bunun yerine öğrenci ile sürekli etkileşim halinde çok yönlü iletişim kurabilen ve bu tür iletişim becerilerini geliştirmesi zorunluluk haline gelen öğretmenler, fikirlerini, duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilen öğrenciler çağdaş eğitimin gerekliliğidir (Altıntaş, 2000: 129). Etkili iletişime dayalı bir sınıf yönetim biçimi öğrencilerle uygun öğrenme ortamının oluşturulması için gerekli çalışmalarını birlikte tasarlamak, sorunları tartışmak, sınıfta yaşanan olaylar hakkında geri bildirim alma fırsatı sağlayacaktır. Açık ve etkileşime dayalı bir iletişim öğretmenin daha etkili sınıf yönetimi yapmasını sağlar (Yüksel, 2020: 167).

Sınıfta nitelikli eğitimin önemli bir değişkeni olan etkili iletişimin önünde kısmi veya sürekli engellerin ortaya çıkması mümkündür. Okul ve çevrenin bir parçası olan sınıflarda, uygun öğrenme ortamına engel olan unsurlar, sınıf içinden ve dışından kaynaklı olabilir. İletişim problemlerinin çözümünde tüm paydaşların, duruma göre sürece dâhil olması, çözüm için çaba göstermesi gerekebilir. Problemlerin tespiti ve bilimsel yöntemlerin kullanılması daha başarılı sonuçların alınması için gereklidir (Birel, 2022: 103).

Sınıf içi sosyal ilişkilerin gelişimi ve sınıfın sosyal atmosferi, bir rol model olarak öğretmenin liderliğini ön plana çıkarır (Ekşi, 2020: 109). Sınıf içi sağlıklı iletişimin etkileri incelendiğinde öğretmen, öğrenci iletişiminin önemli olduğu gibi öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimde uygun öğrenme ortamına olumlu yansımaları söz konusu olmaktadır. Öğrencilerin sosyal yönden gelişimi, kendini ifade edebilme becerileri, farklı fikirleri anlayışla karşılama ve bu fikirlerden faydalanma yeteneği kazanabilmeleri, çeşitli bilgi edinme yollarını keşfedebilmeleri çok yönlü iletişim kurabilme imkânı tanıyan sınıflarda sağlanabilir (Memişoğlu, 2020: 143- 144). Sınıf içi iletişimin engelleri öğretmen ve öğrenci kaynaklı olabilmektedir. İletişim amacının tam olarak algılanmaması, teme ihtiyaçların yoksunluğu, karşılıklı güvenin kurulamaması, geleceğe dair hedeflere inanmama, ortak yaşantıların eksikliği, sevgi ve saygı temelinde iletişimin kurulamaması öğretmen, öğrenci iletişiminin ve öğrencilerin kendi aralarında kurdukları iletişimin engellerine kaynak teşkil etmektedir (Büyükalın Filiz, 2017: 148).

Literatür incelendiğinde öğretmen ve veliler arasındaki iletişim ve iş birliğine önem verilmesi gerektiği görülmektedir. Ailelerle olumlu ilişkiler kurabilen bir öğretmenin, sınıfta kronikleşen disiplin sorunlarını ile çok daha az karşılaşacağı beklenebilir. Bunun yanında devamsızlık yapma eğiliminde azalma, ders başarısında yükselme ve sosyal gelişimin daha sağlıklı devam etmesi gibi birçok konuda öğrencileri destekleyici bir unsur olan ailelerle iletişim, bazı sebeplerden dolayı sağlıklı yürütülemeyebilir. Öğretmenin tecrübesi, paydaşlar arası yaş farkı, aileler ile iletişimin gerektirdiği zamanın planlanamaması, eğitim ve çocuk yetiştirme konusunda iş birliğine yönelmeyen aileler etkili iletişim önündeki bazı önemli engellerdir (Levin ve Nolan, 2023: 142).

Öğretmenlerin dinleme becerileri, sınıf yönetiminde iletişimin en önemli unsurlarından biri olarak yer almaktadır. Etkin dinleme temelde karşı tarafın doğru

anlaşılmasına olanak tanır. Bunun için öğretmenin öğrenci ile etkileşim halinde onu anladığını ortaya koyacak geri iletiyi vermesi gereklidir. Etkin dinleme becerisinin en kritik aşaması, öğrencinin iletmiş mesajın doğru çözümlenip çözümlenmediğidir. Doğru bir çözümlenmenin öğrenciye iletilmesi, öğrencinin soruna ilişkin sorumluluk almasını sağlar ve sorunun çözümü kolaylaşır (Gordon, 2001: 60- 62). Sınıfta bireysel veya grup problemlerinin çözümünde veya ailelerle etkileşimde bulunurken, doğru iletişim teknikleri kullanabilen öğretmenler, problemin çözümü için alternatifleri düşünme fırsatı yakalayıp etkili çözümler için zaman kazanacaktır. Ayrıca paydaşlara açık şekilde duygularını ifade etme fırsatı veren öğretmen, rehberlik yapabilmek için daha etkili bir konumda olacaktır (Emmer ve Evertson, 2013: 170-171). Etkin dinleme becerileri gelişmiş bir öğretmen, öğrencilerin duygularını anlayabileceği ve sorunlara doğru müdahale edebileceği için daha etkili bir sınıf yönetimi yapabilecektir (Levin ve Nolan, 2023: 353).

Günümüzde öğrencilerle etkili iletişim kurmanın önemli bir sınıf yönetim becerisi olduğu görülmektedir. Sınıf içerisinde sağlıklı bir iletişim ortamının kurulması, sınıfta görülen sorunların çözümünü kolaylaştırdığı gibi öğrencileri istedik davranışlara yönlendirmede öğretmenin başarısını artıracak bir beceridir. İletişim beceri, geliştirilebilir özelliği göz önünde bulundurulduğunda, mesleki gelişim açısından da güncel bir konu olarak görülmelidir.

2.2.6. Sınıf Disiplini ve Disiplin Modelleri

Sınıf yönetimi, insanların aklına çoğu zaman disiplin kelimesini çağırır. İyi bir sınıf yönetiminin temelinde yatan disiplin anlayışı, öğrencilerin içselleştirdiği bir kendini kontrol etme becerisini içerir. Sınıf yönetiminin amacı, eğitimin hedefleriyle paralel hareket edebilen bir öğrenci grubu oluşturmaktır. Bu niteliklere sahip grupların birlikteliği, kendi kendini kontrol edebilen, öğrenme için isteklilik ve sorumluluk alabilen bir sınıfa dönüşümü sağlar (Cummings, 2000: 2). Öğretmenin öğretim sürecinde aldığı tüm kararlar sınıf yönetimi ve öğrenci davranışlarına doğrudan etkiler. Ders öncesi planlama, eğitim teknolojilerinden etkin şekilde faydalanması, öğrenciye yaklaşımı, sınıftaki tüm öğrencilerin derse ve öğretmene karşı tutumunda etkilidir (Özdemir, 2011: 7). Sınıf yönetiminde en önemli unsurun öğretmen olduğu söylenebilir. Öğretmenin kişilik özellikleri ve liderlik tarzları, sınıf yönetiminde benimsedikleri disiplin anlayışlarının belirleyicisidir. Bu sebeple öğretmenler sınıflarda kendi anlayışlarına uygun bir disiplin geliştirirler. Bu süreçte

sınıfların kendine özgü özellikleri oluşur. Öğretmenlerin disiplin modelleri hakkında bilgi sahibi olmaları, disiplin anlayışlarının eğitim psikolojisi açısından uygunluğunu değerlendirme fırsatı verir. Pedagojik bakımdan doğru bir disiplin anlayışının geliştirilmesi için disiplin modelleri iyi bilinmelidir (Tertemiz, 2017: 121-122). Sınıf yönetimi alanında temel disiplin modelleri incelendiğinde; davranışçı disiplin modeli, Canter modeli, gerçeklik terapisi ile problem çözme modeli, mantıksal sonuçlar modeli, etkili öğretmenlik eğitimi modeli, olumlu disiplin modelinin birçok kaynakta ele alındığı görülmektedir.

Davranışçı disiplin modeli, Skinner' in çalışmalarına dayanmaktadır. Bu çalışmaların temel bulgusu, pekiştirilen davranışların tekrar edilme sıklığının artması hatta bu sebeple daha çok çaba göstererek davranışın devam etmesi gerçeğine dayanmaktadır. Eğitimde pekiştireç, öğrencilere verilen ödüle karşılık gelir. Bu modele göre öğrencilerde istenen davranışın tekrarı, davranışın biçimlendirilmesi için ödül verilir (Charles, 2013: 57-58). Ödül, görmezden gelme ve kısmi olarak ceza kullanımının kısa sürede olumlu sonuçları olduğu gözlemlense dahi bu modelin en büyük dezavantajı uzun vadede dıştan denetimli bireylere dönüştürme potansiyelidir. Disiplin uygulamalarının temel hedefini, öğrencilerin içten denetim mekanizmalarını güçlendirmek ve bu sayede uygun öğrenme ortamına ulaşmak olarak ele aldığımızda davranışçı modelin ileriye yönelik fayda sağlamaktan çok zararı olabileceği ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır (Akın, 2021: 255-259).

Canter modelinde öğretmenin sınıfta etkin olması gerektiği düşüncesinden hareketle; kararlı, kendinden emin ve otoriter bir tutumla disiplin ortamını sağlaması ve sorumluluğun öğretmen tarafından üstlenilmesi gerektiği vurgulanır. Bu modelde disiplin yönetimini sağlamak isteyen öğretmenler sıklıkla açık anlaşılır ve ilkeli bir iletişim kurarak, tutarlı şekilde istenmeyen davranışların üzerine gider. Disiplinsizlik olarak görülen davranışın kaynağı ne olursa olsun fiziksel olmayan cezaların verilmesi uygun görülür. Sınıfa uyumu kolaylaştırıcı tepkiler sene başından itibaren kararlılıkla sürdürülür (Sarıtaş, 2000: 81-82). Modelin öğretmen tutarlılığına yönelik vurguları sebebiyle bazı kaynaklarda güvengen davranış modeli olarak geçmektedir. Modelin kullanımının kolaylığı, öğretmen kişisel tutumuna uyumlu şekilde geliştirilebilmesi, disiplin sürecinde ailelerin ve yöneticilerin dâhil edilebilmesi modelin güçlü yanlarıdır. Zayıf yanları ise, disiplin sorunlarına fazla zaman ayırmanın, bazı öğrencileri bu davranışları yapmaya daha fazla yönlendirmesi, cezaların

istenmeyen davranışları ortadan kaldırmaya karşı bazen zıt yönde etki yapabilmesi, disiplin sorunlarının altında yatan sebeplerin yeterince ele alınmaması olarak görülmektedir (Celep, 2014: 273).

Gerçeklik terapisi ile problem çözme modeli, geleneksel öğretim yöntemleri ile ilişkili disiplin anlayışından farklılaşan vurgulara sahiptir. William Glasser tarafından geliştirilen modelde, disiplin konusunda öğretmene önemli görevler düşmektedir. Çağdaş öğretim stratejilerinin kullanıldığı, öğrencilere kendi sorumluluklarını alma ve doğru kararlar verme fırsatının verilerek, desteklendiği bir eğitim ortamında pek çok sorunun çözümünün mümkün olduğu savunulur. Bu modele göre öğrencilerin kendi kendilerini kontrol edebilecek, doğru kararları vererek kendi disiplinlerini sağlayabilecek varlıklardır. Öğrenciler eğitimleri için faydalı kararlar almak konusunda teşvik edilebilir, potansiyellerinin ortaya çıkarılabilmesi için rehberlik edilmesi gereklidir (Karataş, 2021: 89- 90).

Dreikurs tarafından geliştirilmiş olan *mantıksal sonuçlar modeli*, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirerek, ait olma ihtiyaçlarının karşılanmasına odaklanır. Sınıf ortamında karşılıklı saygı, empati, iletişim becerilerini geliştirme bu modelin öne çıkardığı kavramlardır (Celep, 2014: 305). Mantıksal sonuçlar modeli istenmeyen davranışlara yaklaşım bakımından geleneksel disiplin anlayışından ayrılır. Cezanın olumsuz etkilerinden arındırılmış bir sınıf ortamında istenmeyen davranışa karşı öğretmen tarafından verilecek tepkiler daha mantıksal bir çözüm içermelidir. Genellenebilir bir örnekle açıklanacak olursa; öğrencinin istenmeyen davranışına verilmesi gereken tepki, öğrenciyi sevdiği bir şeyden yoksun bırakmak değil, yaptığı hatalı davranışı telafi edebilmesi için gerekli fırsatın verilmesi öğrenciye verilmesi ile daha etkili bir disiplin anlayışı ortaya koyulmuş olacaktır (Çelebi Öncü, 2018: 98). Örnekten de anlaşılacağı gibi, bu modelde öğretmen, istenmeyen davranışların veya verimsiz çalışmaların durdurulması yerine, sorumlu davranma, doğru ve yanlışı ayır ederek kendi başına karar verme becerilerinin gelişimine destek olmalıdır (Fields, Fields ve Meritt, 2017:4).

Etkili öğretmenlik eğitimi modeli klinik psikolog Thomas Gordon tarafından geliştirilmiştir. Öğretmen ile öğrenciler arasında etkili iletişim ve öğretmen becerilerinin geliştirilmesi temeline dayanan bu modelde, birçok modele kıyasla öğretmen kontrolünün düşük düzeyde olduğu görülmektedir (Gören-Niron, 2022: 172). Öğretmen becerileri içerisinde etkin dinleme, ‘ben dili’ kullanımı, sağlıklı

iletişim için gerekli görülmekte, öğrenci öz yönetiminin ve doğru karar verme becerilerinin destekleyicisi olarak görülmektedir (Bozkurt, 2019: 192). İstenmeyen davranışların sonucunda kullanılan “ben dili” iletileri öğretmenin duygularını fark ederek açıkça öğrencileriyle paylaşması, davranışın yükümlülüğünün öğrenciye bırakılması sürecini yürüten bir iletişim tekniğidir (Gordon, 2001: 125-126). Bu modelde başarı iletişim engellerinin bilinmesi ve tür iletilerin verilmemesi ile yakından ilişkilidir. Gordon (2001: 74-80), sınıfta iletişim engellerine sebep olan öğretmen davranışlarını; emir vermek ve yönlendirmek, uyarı ve gözdağı vermek, ahlak ve öğüt vermek, çözüm önerileri getirmek, mantıklı düşünceler önermek, yargılayıcı, eleştirici, suçlayıcı iletiler vermek, övmek, aynı düşüncede olmak ve olumlu değerlendirmeler yapmak, ad takmak, alaycı iletiler vermek, tanı koymak, güven vermek, avutmak, oyalamak, konuyu saptırmak olarak sıralamaktadır. Bunun yerine iletişimi kolaylaştırıcı davranışlar olan; edilgin dinleme, kabul etme, iletileri iletişime yönelten fırsatlar sağlama, geri ileti vermeye dayalı etkin dinlemeyi önermektedir.

Sınıf yönetiminin geçmişten günümüze çağdaş kuramların gerekleri ile giderek daha fazla demokratik bir anlayışın etkisinde değiştiği görülmektedir. Bu etki ile sınıf disiplin modellerinin iletişime dayalı, ilişki odaklı biçimlenişi olumlu sınıf disiplini modelini ön plana çıkarmakta olduğu söylenebilir (Akın, 2021: 265). Olumlu sınıf yönetimi modelinde, disiplin sorunlarının öğretim etkinliklerine ayrılan süre içerisinde fazla zaman aldığı, istenmeyen davranışların önüne geçilmesi gerektiği belirtilir. Sınıf ortamında yapılan düzenlemeler, destekleyici bir sınıf yönetim yaklaşımı, etkili iletişim ve beden dilinin doğru kullanımı bu tip sorunların ortaya kalkmasında etkili olacağı düşünülür (Aytaç, 2022: 58). Sınıf disiplin uygulamaları açısından çağdaş yaklaşımların bir sentezi olarak görülebilecek bu modelde öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi yürütebilmesi için bazı uygulamalar önerilir. Öğretmenlerin sınıfta dolaşması, gerekli gördüğü öğrencilerin kendine yakın sıralara oturmasını sağlaması, öğrencilerle göz teması kurması ve beden dilini iyi kullanması, öğrencilerin kendi sorumluluğunu alabileceği bir ortam oluşturması, istenmeyen davranışların önlenmesinde proaktif olması gerekir (Şişman, 2020: 33).

2.2.7. Sınıf Prosedürleri ve Kuralları

Sınıf kurallarının eğitimin amaçları doğrultusunda şekillenmesi beklenmektedir (Başar, 2005: 72). Daha açık bir ifade ile etkili yönetilen bir sınıfta kurallar, eğitimin

amaçlarına ulaşmak için öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkararak ve sınıfta karmaşanın en aza indirildiği öğrenme ortamını sağlar (Emmer ve Evertson, 2013: 29). Sınıf kuralları, öğrencilerin öz denetim uygulayabilme ve iyi seçimler yapabilmeleri için fırsatlar sunar. Bu sayede öğrencilerin kendilerine saygı ve güven duyulduğunu hissetmeleri öğrenme motivasyonlarını artırır (Bilasa, 2021: 215).

Sınıf kuralları, öğretmen ile öğrenciler arasında ve öğrencilerin kendi aralarında kurdukları ilişkiyi olumlu yönde etkiler. Bu sayede her öğrencinin kendisini ait hissettiği bir sınıf ikliminin oluşumu sağlanır (Uğurlu, 2018: 20). Sınıfta öğrencilerin olumlu bir disiplin atmosferinde eğitim görmesi için sınıf kurallarının belirlenmesi, düzenlenmesi ve uygulanması gereklidir (Karataş, 2021 :83). Öğretmenlerin, öğrencilerin ve öğretim malzemelerinin karmaşık bir etkileşimi olan öğretim süreci iki tür yönerge ile düzenlenebilir. Bu yönergeler prosedürler ve kurallardır. Prosedürler faaliyete göre geliştirilmiş belirli görevleri ifade eder ve sınıfta düzgün işleyişin gerektirdiği davranışı yansıtır. Kurallar ise uygun davranışa odaklanmış, her zaman gerekli, öğrenciler tarafından sürekli uyulması gereken, geliştirilmesi süreci yayılmış yönergelerdir (Nolan ve Levin, 2023: 155-159).

Sınıfta kurallarının belirlenmesinde öğrencilerin sürece dâhil edilmesi, sınıf kurallarının benimsenmesinde başarıyı artıran bir unsurdur. Sınıf kuralları ve prosedürler, öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol edebilmesini, davranışlarının sorumluluğunu alarak kendilerini sınıfa ait hissetmelerini sağlamaktadır. Sınıf iklimi, öğrenci motivasyonu, sınıf disiplini, sınıf içi iletişim üzerinde doğrudan etkisi göz önünde bulundurulduğunda, sınıf kurallarının öğretmenler tarafından dikkatle ele alınması gerektiği görülmektedir.

2.2.8. Sınıf Yönetim Modelleri

Etkili ve verimli bir eğitim- öğretim temelinde güçlü teorileri ile eğitim yaklaşımları bulunmaktadır. Eğitim ile ilgili yaklaşım ve öğretim modelleri kapsamlı araştırmalar sonucunda geliştirilmektedir (Güneş, 2016: 59). Toplumsal alanda yaşanan gelişmelerin eğitim sistemleri ve eğitim yönetimine etkisinin bir sonucu olarak sınıf yönetimi anlayışından da değişimler meydana gelmiştir. Sınıf yönetiminde otoriter yaklaşımlardan demokratik yaklaşımlara, öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa yönelim gerçekleşirken, amaca yönelik disiplin modelleri ön plana çıkmıştır. Sınıf yönetim modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel

ve bütünsel olarak gruplanmaktadır. Öğretim faaliyetlerinin amacı ve yapısına göre farklı sınıf modellerinden faydalanmak gerekir (Başar, 2005: 8; Sarıtaş, 2000: 52). Sınıf yönetimi, kişisel beceriler ve bilimsel temele dayalı yaklaşımlar çerçevesinde şekillenen bir süreç olduğundan öğretmenin, sınıf yönetiminin ilkeleri ve teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olması bir gerekliliktir (Çetin, 2018: 9). Söz konusu modeller ve özelliklerine aşağıda değinilmiştir.

2.2.8.1. Tepkisel Model

Bu modele göre sınıf yönetimi öğrenci davranışlarının kontrol sürecidir (Sadık, 2018: 11). Sınıf yönetim modelleri içerisinde sıkça kullanılması sebebiyle klasik model olarak nitelenen bu modelde sınıf düzeni, iletişim, zaman yönetimi, öğretim süreci gibi tüm uygulamalar ve kararlarda öğretmen merkezli bir anlayış vardır (Güneş, 2016: 32). Sınıf içi disiplin söz konusu olduğunda ise istenmeyen davranış görüldüğünde tepkisel bir eylem olarak müdahalede bulunulur. Amaç istenmeyen davranışın değiştirilmesidir. Bu sebeple ödül ve ceza kullanımı davranışı biçimlendirme ve değiştirmenin sık başvurulan bir yöntemidir. Özellikle davranış değiştirme hedeflendiğinde bu modelin kullanımının uygun olacağı söylenebilirken, sürekli bu modele başvurmanın, sınıf yönetim becerileri açısından yetersizliğe işaret ettiği düşünülmektedir (Başar, 2005: 9; Gündüz, 2004: 22; Sarıtaş, 2000: 52). Derste konuşan öğrencinin uyarılması, ödevini yapmayan öğrencinin ailesiyle görüşülmesi tepkisel modele uygun yönetim davranışlarıdır. Modelin en zayıf yönü, öğrencilerde karşı tepkiye yol açabilmesi ve bu sebeple öğrencilerin davranışında istenilen değişikliğin kalıcı olamaması olarak belirtilmektedir. Bu sebeple uzun süreli kullanımının sınıf içerisinde çatışmaların görülme sıklığını artırabilir.

2.2.8.2. Önlemsel Model

İstenmeyen davranışların oluşumuna sebep olan unsurlara odaklanan bu modelde, uygun öğrenme ortamını bozabilecek tüm engeller önceden belirlenmeye çalışılır ve gerekli önlemler alınır (Sadık, 2018: 12). Tepkisel model kullanımını mümkün olduğunca azaltarak, olumsuz yanlarının sınıfa yansması engellenmiş olur. Alınan önlemler sonucunda, eğitim etkinliklerine daha fazla zaman harcanma fırsatı yakalanabilir (Bilir, 2014: 206- 212). Modelin kullanımında başarının sağlanması için, öğrencileri tanınması, öğretmenin derse hazırlığı, sınıf kurallarının oluşturulması, istenmeyen davranışların sebeplerine odaklanması, sınıf dışından

kaynaklanan istenmeyen davranışların engellenmesinde eğitimin paydaşlarıyla iş birliği ve kurumsal destek almak çok önemlidir (Uğurlu, 2018: 22).

2.2.8.3. Gelişimsel Model

Çocukluktan yetişkinliğe kadar insanların farklı gelişimsel dönemlerden geçtiği bilinmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeyi gelişimsel ve etkileşimsel bir süreç olarak nitelermektedir. Bu yaklaşım ile sınıf yönetiminde öğrencilerin duyuşsal gelişimi, bilişsel özellikleri ve motivasyonuna dayalı geliştirilen modeller uygulanmaya başlamıştır (Güneş, 2016: 32). Öğrenci davranışlarının nedenleri ve öğrenme biçimleri, içinde buldukları gelişimsel dönemle ilişkili olabilir. Başarılı bir sınıf yönetiminde öğretmenler, sınıflarında bulunan öğrencilerin gelişim özelliklerini çok iyi bilmeli ve bu özellikleri dikkate alarak sınıf yönetimi yapmalıdır (Bozkuş, 2022: 47; Sarıtaş, 2000: 58). Gelişimsel modelin başarısı için dört temel unsura vurgu yapılmaktadır. Bunlar; önlemsel tedbirlerde öğrenci katılımının sağlanması, öğrenme sorumluluğunun öğrenci tarafından alınması, öğretmen tarafından sınıf yönetim biçiminin sürekli düşünülmesi ve uygun eğitim etkinliklerinin seçilerek uygulanması şeklinde sıralanmaktadır (Güneş, 2016: 32). Gelişimsel modelin günümüz eğitim anlayışı içerisinde önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bu modelde öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun bir sınıf yönetimi ortaya koyulur. Modelin başarısında öğretmenlerin görev yaptığı sınıflardaki öğrenci özelliklerini iyi bilmesi ve sınıf yönetimi sürecinde öğrencilerin gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin sınıftaki yönetim uygulamalarını ve bu uygulamaların etkili olma düzeyini sürekli değerlendirmesi ve süreç içerisinde duruma göre yönetim uygulamalarını güncelleme becerisi göstermesi beklenir.

2.2.8.4. Bütünsel Model

Bütünsel model, diğer modellerin her duruma özgü etkili biçimde gerektiğinde kullanımına dayanan karma bir modeldir. Bütünsel modelde, sınıf içi ile sınıfın çevresini de etkin şekilde yönetmek gereklidir. Bu sebeple önleyici olmak ön plandadır. Sınıf yönetimi basit anlamda bir disiplin sağlama süreci olarak görülmez (Sadık, 2018: 13). Bütünsel modelde her unsurun birbirini etkilediği göz önünde bulundurulur. Bu sebeple önleyici kararlarla öğrenci davranışları yönlendirilirken, tüm önlemlere rağmen ortaya çıkan istenmedik davranışlara tepkisel yaklaşılabilir

(Uğurlu, 2018 :23). Modelin başarılı olması için başta aileler olmak üzere tüm toplumla sınıflar arasında iş birliğinin olması gerektiği düşünülür (Bozkuş, 2022: 48). Sınıf içi ve sınıf dışı unsurların birlikte ele alınması gerektiği ve tüm modellerin birlikte etkili ve uyumlu şekilde kullanımının gerekliliği düşünüldüğünde, modelin uygulanmasında öğretmen tecrübesi, stratejik düşünmesi ve süreç içerisinde doğru kararlar almasının önemli olduğu söylenebilir.

2.2.9. Sınıf Yönetim Stilleri

Sınıf yönetim modellerinin ortaya koyduğu anlayışa dayalı olarak çeşitli yönetim stilleri oluşturulmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetim modellerinde olduğu gibi sınıf yönetimi stillerinden de faydalanması ve kendi stilini oluşturması beklenmektedir (Güneş, 2016: 34- 35). Öğretmenler sınıf yönetimini değerleri, inançları, eğitim felsefeleri, kişilikleri ve mizaçlarına göre yaparlar. Bunun yanında farklı sınıf yönetim stillerinin oluşumunu açıklarken, sınıfta etkileşim içerisinde bulunan üç öğenin etkisinden söz edilmelidir. Sınıf yönetim stilleri; öğrenci, öğretmen ve öğretim programı içerisinde hangisine daha çok vurgu yapıldığına göre şekillenir (Caron, 2012: 15- 16; Gökçe, 2021: 267). Öğretmenlerin sınıf yönetimi stili farklılaşmakta, hatta aynı öğretmenin farklı düzeydeki veya aynı düzeyde olan farklı şubelerdeki sınıf yönetimi farklılaşabilmektedir. Sınıflar arası farklılıkların sebepleri öğrenci gelişim düzeyi, öğrencilerin kişisel özellikleri olabileceği gibi öğretmenlerin sınıf yönetim stiline farklılaşma, öğretmenlerin kişilik özellikleri ve eğitim felsefelerinden etkilenebilmektedir (Ergün, 2021: 65). Sınıf yönetim stiline oluşumunda, öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerinin belirleyici olduğu söylenebilir. Sınıfta gerekli liderlik ve disiplin anlayışının ortaya koyulmaması, öğretmen tarafından bilinçli bir şekilde de tercih ediliyor olabilir. Örneğin sınıf yönetiminde disiplini bozan, istenmeyen öğrenci davranışlarının nasıl önlenebileceğine ilişkin gerekli becerinin kendisinde olmadığını düşünen bir öğretmen bilinçli olarak daha serbest ya da ilgisiz bir sınıf yönetim stiline yönlenebilir (Rogers, 2003: 30).

Caron (2012: 17) tarafından dört sınıf yönetim stili ifade edilmektedir. Öğretmen ve onun değerlerine odaklanan bir sınıf yönetiminde, dinleyici konumunda öğrenci, ezberci bir öğretim ve güçlü otorite sonucu “kapalı yönetim” stili ortaya çıkarken, öğrencinin aşırı derecede merkeze alındığı bir durumda ise öğretmen liderliğinin eksik kaldığı fakat öğrencilere yaratıcılık ve becerilerini geliştirme fırsatı sunan

‘‘serbest yönetim’’ stili ortaya çıkar. Ders içerikleri, program amaçları, öğrenme çıktılarını önceleyen bir yönetim anlayışı ise verimlilik kaygısını ön plana çıkarıp, hedeflere bağımlı öğretmen liderliğini ortaya çıkaracak ve ‘‘mekanik yönetim’’ stili şeklini alacaktır. Dengeli şekilde üç değişkenin uyumlu birleşimi ise ‘‘katılımcı yönetim’’ stildir.

Öğretmenlerin sınıf yönetim stillerinin farklı araştırmacılar tarafından, farklı değişkenlerle ele alındığı, bu sebeple farklı kategoriler ve kavramlarla literatürde yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi iletişim ve yönetim sürecinde ortaya koyduğu davranışları üzerinden yapılan araştırmalar sınıf yönetim stillerinin ortaya konulmasına temel oluşturmuştur (Akman ve Ata, 2016: 821). Öğretmenin bir lider olarak, ortaya koyduğu sınıf yönetimi stiline öğrenciler üzerindeki etkisi üzerine yapılan değerlendirmelere göre, sınıf yönetimi stiline, öğrenci davranışları ve eğitimin verimliliği üzerinde önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Köknel (1986: 171), özgürlükçü ve yetkeci liderlik stiline, ortaya çıkan davranış ve verimlilik bakımından farklı sonuçlar ortaya çıkardığını, araştırma sonuçlarına dayandırarak vurgulamaktadır. Bu araştırmalara göre çocuklardan oluşan gruplarda, özgürlükçü liderlerle çalışan gruplarda yetkeci liderlerle çalışan gruplara göre daha düşük verim elde edildiği görülmektedir. Fakat liderlerin grubun başından uzaklaştığı, olmadığı durumlarda özgürlükçü liderlerle çalışan grupların performansında çok az düşüş yaşanırken, yetkeci liderlerin yokluğu grubun performansında önemli bir düşüş sebebine dönüşmektedir.

Uygun öğretmen ortamının oluşturulması ve etkili öğrenmeler gerçekleştirilmesi beklenen öğrencilerin başarısında en önemli unsurlardan biri öğretmen davranışlarıdır. Öğretmen davranışlarının öğrencileri üzerinde olumlu etkileri olabileceği gibi olumsuz etkileri de görülebilir. Sınıf içi iletişimde öğretmenlerin ortaya koyduğu davranış biçimleri, kişisel özelliklerinin etkisi ile birleşerek süreç içerisinde onların sınıf yönetim stilini ortaya çıkarmaktadır (Ekici, 2004: 51). Bu durum sınıf yönetim stillerinde farklılaşmaları ortaya çıkarırken, sınıf içerisinde eğitsel ve yönetsel açıdan farklı sonuçların ortaya çıkmasına sebep olur (Celep, 2014: 310). Sınıf içi faaliyetlerde her yönetim stiline kendine özgü etkileri gözlemlenebilir. Örneğin işbirlikçi öğrenme için ihtiyaç duyulan ekiplerin oluşumunda öğretmenin benimsediği sınıf yönetim stili, gerekli karar alma sürecine yansıtacaktır. Öğretim etkinliklerinin uygulanması konusunda farklılaşan dört

yönetim stili üzerinden bir örneklendirme yapılırsa, takım çalışmaları üzerinden yönetim anlayışlarına göre uygulama farkları görülebilir. Kapalı yönetim stilinde, öğretmen sınıf listesini alır, öğrencilerin kendisine uygun kriterleri ifade etmesini söyler ve takımlar öğretmen tarafından oluşturulur. Serbest yönetim stilinde öğretmen takımların oluşturulması için öğrencilere bilgi verir ve öğrenciler takımları oluşturur. Mekanik yönetim stilinde öğretmen sistematik bir yöntem seçer ve gruplandırmayı gerçekleştirir. Katılımcı yönetim modelinde ise öğretmen, öğrencilerle ortaklaşa takımları oluşturur (Caron, 2012: 209).

Sınıf yönetimi stilleri konusunda Türkçeye uyarlanan ölçeklerden biri Bosworth (1997) tarafından geliştirilmiştir. Bosworth (1997) öğretmenlerin dört temel sınıf yönetimi stilini kullandığını ileri sürmüştür, bu stillerin; baskıcı, yetkeci, serbest ve ilgisiz sınıf yönetim stilleri olduğunu belirtmiştir (Akt., Aktan ve Sezer, 2018: 441).

Bosworth (1997) tarafından geliştirilen sınıf yönetim stilleri ölçeğinin Türkçeye uyarlaması Ekici (2004), Akman ve Umay (2007), Aktan ve Sezer (2017) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmalarda sınıf yönetim profili ölçeği ve sınıf yönetim stilleri ölçeği şeklinde farklı isimlendirmeler altında dört alt boyutun isimlendirilmesinde de farklılıklar görülmektedir. Bu alt boyutlar arasında isim farklılığı olsa da aynı özellikleri gösteren kavramlardır. Araştırmacılar tarafından kullanılan isimlendirmeler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 2. 1: Sınıf Yönetim Stili Alt Boyutları

Bosworth 1997	Ekici 2004	Akman ve Umay 2007	Aktan ve Sezer 2017
Authoritarian	Otoriter	Otorite Yanlısı Profil	Baskıcı SYS*
Authoritative	Takdir Edilen	Otoriter Öğretmen Profili	Yetkeci SYS
Democratic	Başboş	Karışmama Siyaseti Güden Öğretmen Profili	Serbest SSS
Laissez- faire	Aldırmaz	Kayıtsız Profil	İlgisiz SYS

Kaynak: Ünlü (2020: 18).

Bu araştırmada kullanılacak olan sınıf yönetim stilleri Aktan ve Sezer (2017) tarafından uyarlanmış ölçekteki isimlendirmeye uygun şekilde kullanılacaktır.

2.2.9.1. Baskıcı Sınıf Yönetim Stili

Baskıcı bir sınıf yönetim stiline ilişkin genelleme yapılacak olursa, geleneksel öğretmen davranışları bu stilin içinde yer alır (Terzi, 2001: 7). Baskıcı öğretmenleri öğrenciler üzerinde sıkı bir kontrolü vardır. Öğrencilerin oturacağı sıralara karar vermek isteyebilirler. Öğrencilerin herhangi bir sebeple sınıftan ayrılmaları nadiren

izin verilebilir bir durumdur. Ders anlatım sürecinde aktifken sunumun kesintiye uğramasına izin verilmez (Spencer- Waterman, 2013: 26). Otoriter olmak, bazı öğrencilerin hızlı bir şekilde öğretmenin koyduğu kurallara, disiplin anlayışına ve sınıf yönetme stiline uyumu sağlayabilir, bu öğrencilerde hızlı bir itaat gelişimi gözenir. Bazı öğrencilerde ise otoriter tutum tam tersi yönde etkileyebilir. Öğretmenlerin otoriter davranışları, öğrencilerin alaycı tavırları ile akran eğlencelerinin konusu haline gelebilir (Rogers, 2003: 32). Sınıfta öğretmenlerin otoriter kişilik özellikleri çatışmayı artırabilmektedir. Hatta bazı durumlarda baskıcı sınıf yönetimi çatışmanın esas nedenine bile dönüşebilmektedir (Toprakçı, 2017: 303). Baskıcı sınıf yönetim stiline öğretmen, öğrencilerin bakış açısıyla sınıfta genel işleyişe karar verici konumdadır. Öğrencilerini bu sürece nadir olarak dâhil eder. Öğrenciler alınan kararlarda haksızlık olduğunu düşünebilir (Ekici, 2004: 51). Öğretmen ise öğrencilerine az güvenir. Bu sebeple sınıf içi karar verme sürecinde öğrencilerini sınırlandırır. Daha çok ödül- ceza kullanımı ile sınıf içi süreçleri yönetmeye çalışır (Toprakçı, 2017: 303).

İstenmeyen davranışları önlemek için sınıfta ceza kullanımının sürekliliği baskıcı sınıf yönetim stiline bir aracı olarak, öğrencilerin içten denetimini engeller; bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişimlerinde olumsuz etkileri görülebilir (Yavuz, 2020: 212). Otoriter sınıf yönetim stiline sık kullanımı bazı kişilik özellikleri ile yakından ilgilidir. Örneğin, sabırlı olmaktan uzak, hoşgörülü olmayan, farklı görüşlere kapalı, duruma göre yönetim süreçleri belirlemekten uzak olan, öğrencilerle iletişimde sevecen olmaktan yoksun bir öğretmenin otoriter sınıf yönetim tarzını benimsemesi kaçınılmazdır (Yolcu, 2019: 340). Genellikle öğrencilerle iletişimi mesafeli kurulan otoriter yönetim stiline, bilgi eğitim etkinliklerinin temelindedir. Öğrenciler için sınıfta tek bilgi kaynağı konumunda olan öğretmen bu sebeple, eleştirilerden rahatsız olur (Terzi, 2002: 87).

Baskıcı sınıf yönetim stili öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı ile bağdaşmayan, öğretmenin merkezde olduğu bir stildir. Uzun süre baskıcı sınıf yönetimi stilini kullanan bir öğretmen olumlu sınıf iklimi oluşmasına destek veremeyecek, istenmeyen öğrenci davranışlarında artış görülme ihtimali yüksek olacaktır. Bu sebeple literatürde baskıcı sınıf yönetimi stiline olumsuzluklarına vurgu yapılırken; uzun süreli kullanımı önerilmemekte, öğrencilerin kendi davranışlarının

sorumluluğunu almalarına fırsat tanıyan bir sınıf yönetimi anlayışının ortaya koyulması beklenmektedir.

2.2.9.2. Yetkeci Sınıf Yönetim Stili

Baskıcı bir sınıf yönetim stiline kısa bir süre etkili kullanım şansı vardır. Hatta tek bir ders özelinde bile dersin sadece bir kısmında motivasyon ve dikkat sağlayabilir. Bu durum istenmeyen davranışların artması için kaynak teşkil eder. İyi niyet ve beceri temelinde kurulan bir disiplinde ise istenmeyen davranış görülme sorunu azalacaktır. En basit örneği ile öğretmen sınıfa girdiğinde ilgili derste yapılacak etkinlikler ve dersin hedefini belirterek derse giriş yaptığında bu durum öğrencide önemsendiği duygusunu geliştirebilir (Rogers, 2003: 28-29).

Yetkeci sınıf yönetim stilinde öğretmen kararları alırken nedenlerini öğrencilere açıklamakta, aynı zamanda iletişim süreci içerisinde öğrencilerinin bağımsız gelişimini desteklemeye çalışmaktadır. Öğrenciye rehberlik etmek ve güvenini kazanmak ön plandadır. Öğrencilere rahatlıkla iletişim kurma fırsat ve cesareti verilir (Ekici, 2004: 52). Olumlu ilişkiler kurma ve güven temeline dayalı bu stilde öğretmenin sosyal ve duygusal yeterliliğinin ön planda olduğu söylenebilir (Jennings ve Greenberg, 2009: 491). Bu durum daha demokratik bir sınıf yönetim stiline başarıyla uygulanması için yeterli olmaya bilir. Öğretmenin, öğrenciler tarafından gösterilen bazı yıkıcı ve yönetimini zorlayıcı davranışlarına karşı daha olumsuz tutumlar geliştirmesi, daha sert ve daha otoriter bir disiplin stratejisini kullanışlı bulmasına ve olumlu ilişkilerden kaçınmasına neden olabilir. Bu sebeple öğretmenin duygusal yetkinliği geliştirmesi, tipik istenmeyen davranışların altında yatan sebebi araştırması ve buna göre sınıf yönetim stilini oluşturmasında önemli görülmelidir (Buckley, Elizabeth, Evans ve Harvey, 2010: 137). Yetkeci sınıf yönetim stilinde öğretmen her disiplin sorununu koşullarıyla ele alır, kırıncı olmayan, tutarlı ve net yanıtlar vererek disiplin sürecini yürütür. Aynı zamanda öğrenme sürecini rehber olarak yürütme rolünü benimsemiştir (Spencer-Waterman, 2013: 26).

Yetkeci sınıf yönetim stilinde öğretmenler, yetkilerini kullanarak sınıf yönetiminde otoritelerini hissettirirler. Öğretmenlerin bu stili seçtiğinde mümkün olduğunca öğrencileri anlamaya çalışan, iyi ilişkiler kurarak öğrencileri istedik davranışlara yönlendirme amacı taşıyan bir anlayış ortaya koyduğu görülmektedir. Sınıfta gelişen olaylara ve öğrencilerin akademik başarılarına duyarlı, sorunlara çözüm ararken

olayları sebepleri ile birlikte analiz edebilen bir öğretmen tutumu yetkeci sınıf yönetimi stilinde ön plana çıkmaktadır.

2.2.9.3. Serbest Sınıf Yönetim Stili

Öğretmenler, serbest sınıf yönetim stilinde öğrencileri kontrol etme ve sınırlandırmaya yönelik çok az karar alır. Öğrencilerin düşünceleri ve tercihleri, öğretim hedefleri ve çıktılarında daha önceliklidir. Bunun bir sonucu olarak, genelde öğrenciler mutlu fakat disiplin ve uygun öğrenme ortamı açısından bazı sorunlar görülebilir (Ekici, 2004: 52; Celep, 2014: 310). Sınıf prosedürlerinin belirlenmesi ve uygulanması açısından genellikle tutarsızlıkların görüldüğü bu sınıf yönetim stilinde öğrenciler dersin akışını kesebilirler. Sınıf kuralları ve prosedürleri bakımından serbestliğin olduğu bu yönetim stilinde öğrenciler sosyal yeterlilikler ve öz denetim gelişimi bakımından yeterince gelişemezler (Spencer-Waterman, 2013: 27).

Öğretmenin sınıfın bir parçası olarak, sınıf içi iletişime açık olması, eleştiriler dâhil sınıf içi tartışmalar yürütülebilmesi, ders işleyişinde konu ile alakalı sorular sorarak gerektiğinde öğretmenin sözünü kesebileceğini bilmesi serbest sınıf yönetiminin belirgin bir özelliğidir. Serbest sınıf yönetim stilinde bu yolla öğrencilere iletişim becerilerini geliştirme ve yeni öğrenmeler edinmeleri için olanaklar sunma amaçlanmaktadır (Terzi, 2004: 13). Öğretmen mizacının etkisi olmasının yanında öğrenciler tarafından sevilme ve beğenilme ihtiyacı da öğretmenleri bu yönetim stilini kullanmaya yönlendirebilir. Bu yönetim stilinde öğretmenler “lütfen sessiz olun çocuklar”, “neden bu kadar gürültücüsünüz?”, “sessiz olmamız gerektiğini biliyorsunuz değil mi?” tarzında sorular sorarken, sınıfın istenmeyen davranış sorununun giderek artma ihtimali yüksektir. Bunun temel sebebi, güçlü bir mesaj olarak algılanmayan bu uyarıların öğrenciler gözünde bir zayıflık olarak algılanabilme ihtimalidir. Serbest sınıf yönetim stiline sahip öğretmenler yakınmalarını “ Öğrencilere karşı iyi ve saygılı davranıyorum fakat bana karşı iyi olamıyorlar.” şeklinde ifade ederler (Rogers, 2003: 30).

Serbest sınıf yönetimi stilinde öğretmenlerin otorite kullanımını tercih etmediği, yetkilerini mümkün olduğuna az kullanarak öğrencilere rahat hareket edebileceği bir alan açtığı görülmektedir. Öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebildikleri bir sınıf ikliminin oluşmasında bu durumun etkili olabileceği görülmektedir. Prosedürlerin ve

sınıf kurallarının sınıf yönetiminde önemli bir unsur olduğu bilinmekte fakat bu konuda serbest sınıf yönetimi stiline sahip öğretmenlerin etkin bir tutum göstermediği belirtilmektedir. Bu durum öğrencilerin derse karşı motivasyonları, istenmeyen davranış görülme sıklığı açısından olumsuz sonuçlar doğurabilir.

2.2.9.4. İlgisiz Sınıf Yönetim Stili

İlgisiz sınıf yönetim stili özelliklerini yansıtan öğretmenler, öğrencilere karşı ilgisiz bir tutum içindedirler ve sadece öğrenci talepte bulunursa yardım eder. Özellikle bir lider olarak karar verici konumunda bulunmaktan kaçınırlar (Terzi: 2004: 86). Öğrencilere karşı duyarsızlığın bir sonucu olarak, öğrencilerden beklentiler düşük düzeydedir. İlgisiz sınıf yönetim stili öğrenci gözünden; sınıfta öğretmen kontrolünün olmadığı, öğretim sürecinin karmaşıklığı ve plansızlığının kolaylıkla gözlemlendiği, ödevler ve ders materyallerinin öğrenciler tarafından sıklıkla unutulduğu, derslerin ödevleri yapmak için kullanılabilir zamanlar olduğu karmaşık bir sınıf düzeni şeklinde ifade edilir (Ekici, 2004: 53).

Bu sınıf yönetim stilinde ortaya çıkan sonuçlar, öğrencilere karşı duyarlılığın yoksunluğuna işaret edebilir. Kounin'e (1970) göre öğretmen, uygun öğrenme ortamını bozan unsurları önceden hissetme ve gerekli önlemleri hızla alabilme becerisini, öğrencilerine karşı gösterdiği duyarlılıkla sağlayabilir. Aynı zamanda uygun öğrenme ortamını bozan davranışlara yönelik öğretmenin duyarsız davranışları, öğrencilerin kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışları arasındaki farkı ayırt edememesine sebep olacaktır. Kuralları bilme gereksinimi karşılanmamış olan öğrencilerden oluşan bir sınıfta sorunların çözümünün çok daha güç olması beklenir (Aydın, 2019: 105- 106; Spencer- Waterman, 2013: 24).

Sınıf düzeni ve sınıfta bulunan tüm bireyler arasında ilişkileri düzenleyen herhangi bir kural veya prosedürün olmayışı kaosun norm haline gelmesine yol açmaktadır. Uygun öğrenme ortamından uzak bir sınıf iklimine yol açacak, öğretmen verdiği mücadelenin karşılığını alamayacaktır. Bireysel anlamda öğrencinin akademik başarısı ne olursa olsun, bu durumda öğrenciler akademik olarak yetersiz ilerleme göstereceklerdir (Marzano, Marzano ve Pickering, 2003: 1). Bu durum uygun öğrenme ortamının oluşturulabilmesi ve istenmeyen davranışlara karşı müdahalelerin başarısızlığında da kendini gösterecektir. Öğretmenin, öğrencilerinden beklentisini düşük tutması, istenmeyen davranışlarını değiştirme ve uygun öğrenme ortamını

oluşturma çabalarını güçsüzleştirir (Canter, 2006: 11- 19). Sınıfın uygun öğrenme ortamından uzaklaşması, öğretmen duyarsızlığının bir başka sonucu olarak öğretmenin derse hazırlıksız gelmesi ve yeni yöntem tekniklere ilgisizliği, öğrencilerin yeni beceriler edinme fırsatı yakalayamamasına ve bu stile sahip öğretmenlerin derslerini zaman kaybı olarak görmesine sebep olabilir (Spencer-Waterman, 2013: 27).

Literatüre göre ilgisiz sınıf yönetim stiline sahip öğretmenlerin; öğrenci başarısı, sınıf düzeni, sınıfta öğretim liderlik, sınıf kuralları ve prosedürleri, ders hazırlığı, öğretim teknikleri, ders materyalleri gibi birçok konuda duyarsız kaldıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yeni bilgiler öğrenmelerini engelleyen önemli bir sorun olarak görülebilir. Aynı zamanda sınıf içerisinde nitelikli eğitim için gerekli şartların sağlanamaması öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri açısından da olumsuz bir sonuç doğuracaktır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında, araştırmanın ana konusunu oluşturan öğretmenlerin mesleki gelişimi, mesleki gelişime yönelik tutumları ile sınıf yönetim becerileri, sınıf yönetim stilleri üzerine yapılan araştırmalara değinilecektir.

2.3.1. Mesleki Gelişim ile İlgili Araştırmalar

Mesleki Gelişim ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Özgenel (2019), öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla, İstanbul İli Pendik İlçesinde görevli 43 öğretmenin katıldığı, fenomenolojik yaklaşıma dayalı bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, alanlarına yönelik yayınları okuyarak, meslektaşlarına danışarak, hizmet içi faaliyetlere katılarak, lisansüstü eğitim yaparak, kongre ve sempozyumlara katılarak, araştırma yaparak mesleki gelişimlerini sürdürmeye çalışmaktadır. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik tutumuna doğrudan etki edebilecek bazı engeller görülmektedir. Söz konusu engeller; maddi kaynakların yetersizliği, merkezi yönetim anlayışını yansıtan mesleki gelişim planlamaları, zaman baskısı, yöneticilerin mesleki gelişime ilgisiz kalması, müfredat, meslektaşlar, kişilik özellikleri ve plansız yaşam tarzı, gelir düşüklüğü

öğretmenlerin mesleki gelişiminin önünde engel oluşturabilen olumsuzluklar olarak belirlenmiştir.

Özan, Polat ve Şener (2014), ders yılı başında ve yıl sonunda yapılan mesleki gelişim çalışmaları hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel bir araştırma yapmıştır. Dört adet açı uçlu soru ile 60 öğretmenin katıldığı araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, mesleki gelişimin amacını yeniliklerin takip edilmesi ve eksik becerilerin geliştirilmesi olarak ifade ederken, birçoğu mevcut çalışmaların kendilerine katkı sağlamaktan uzak olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırma bulgularına göre öğretmenler, ilgi ve ihtiyaçların göz önünde bulundurulduğu, uygulamaya dönük içeriklerle uzman kişilerin görev aldığı mesleki gelişim faaliyetlerinin daha etkili olacağını düşünmektedir.

Eroğlu, Erdoğan ve Özbek (2018), öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile mesleki gelişime yönelik tutumlarını incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre; mesleki gelişime yönelik tutum, mesleki gelişimi açıklamada önemli bir değişken olarak görünmektedir. Araştırmacılar tarafından ifade edilen bir başka sonuç ise öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ve profesyonellik düzeylerinin düzeyinin düşük olduğudur.

Kızılkaya (2012), tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimleri, mesleki gelişime yönelik tutumları ile iş doyumları açısından incelenmiştir. Araştırma 16 ilköğretim okulunda görev yapan 236 sınıf ve branş öğretmeninden elde edilen verilerle yürütmüştür. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin verimliliğine yönelik görüşleri branşlara göre farklılık göstermemekte, çeşitli mesleki gelişim faaliyetlerinin etkililiğine yönelik benzer görüşler ortaya koydukları görülmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olmasıdır.

Ceylan ve Özdemir (2016), Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime ilişkin görüşlerinin ve katılım durumlarının incelenmesi amacıyla hem nitel hem de nicel veri toplama araçları ile 31’i Türkiye, 23’ü İngiltere olmak üzere 54 öğretmenin katılımıyla veri toplamıştır. Araştırma bulgularının, her iki ülkede de öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duyduğunu göstermekte olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde; Türkiye’de görev yapan öğretmenler, mesleki

gelişime yeterli önemin verilmediği, etkinliklerin yetersiz olduğu görüşünü ağırlıklı olarak belirtmiştir. İngiltere’deki öğretmenler ise ülkelerindeki mesleki gelişim faaliyetlerinin hem nitelik hem de nicelik açısından giderek güçlendiği, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine cevap veren faaliyet seçeneklerinin sunulduğunu belirtmiştir.

Erdoğan (2021), amacını; yükseköğretimde İngilizce hazırlık okullarında eğitim veren öğretim görevlilerinin geliştirmeye ihtiyaç duydukları mesleki becerilere yönelik bir eğitim programı geliştirmek olarak belirlediği doktora araştırmasında mesleki becerilere yönelik görüşme formu, ihtiyaç analizi formu, eğitim programını değerlendirmeye yönelik görüşme formu, ihtiyaç analizi formu, anket ve alan notları formu kullanarak araştırma verilerini toplamıştır. Veri toplama sürecinin 2018-2021 yılları içerisinde gerçekleştiği araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre etkili mesleki gelişim programları; öğretmenlerin kendilerini yenileme, değerlendirme motive etme ve mesleki gelişime yönelik tutumlarında olumlu değişim sağlamaktadır. Araştırmanın bir başka bulgusuna göre; mesleki anlamda yeni beceriler edinmeyi sağlayan eğitim programları sınıf içerisinde uygun öğrenme ortamı oluşturma, olumlu sınıf iklimi oluşumunu destekleme, etkili iletişim kurma gibi eğitimin niteliğine doğrudan etkisi olan becerilerde öğretmenlerin kendilerini daha başarılı algılamalarını sağlamaktadır.

Mesleki Gelişim ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Wermke (2013), doktora araştırmasında Almanya ve İsveç’te öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime yönelik algılarını 711 kişiden oluşan bir anket çalışmasıyla incelemiştir; iki ülkedeki öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarında benzerlik ve farklılıklar, ülkelerin eğitim politikaları ve öğretmen özerkliği ile birlikte ele alınarak incelenmiştir. Öğretmenlerin bilgi kaynaklarına karşı ortaya koydukları tutumun mesleki gelişimlerine etkisi olduğu ortaya koyulmuştur. Almanya’da öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde, literatürü okuyarak görece daha izole edilmiş bir mesleki gelişime yöneldiği, iş birliği ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine daha az ilgili hale geldiği, İsveçli öğretmenlerin ise mesleki gelişimi destekleyen, planlayan kurumlara daha fazla güvendiği ve farklı kaynaklardan mesleki gelişim fırsatlarına açık olduklarını tespit etmiştir.

Day ve Qing (2007), mesleki bağılılığın öğretmen etkililiği için önemi ile farklı mesleki yaşam evrelerinde mesleki, kişisel ve iş yeri koşullarındaki değişikliklerin öğretmen etkililiği üzerindeki etkilerini ortaya koyan karma yöntemli bir projeden elde ettikleri verilere dayanarak, elde edilen bulguları geliştirme amaçlı bir makale yayımlamıştır. Makalenin ele aldığı bulgulara göre, öğretmenler sürekli ve doğrusal olarak artan bir mesleki tecrübeyle uzmanlaşmadığı, bu sebeple öğretmenler için mesleki yaşamlarının sonraki aşamalarında daha az etkili olma riski yüksektir. Makalede ele alınan buğulardan bir diğeri, öğretmenlerin mesleki yaşamları süresince değerlerine, inançlarına ve uygulamalarına yönelik zorluklar ve gerilimlerle karşı karşıya kaldıklarıdır. Öğretmenlerin birçoğunun olumlu etkileri olan fırsatları değerlendirme, duygusal gerilimleri aşarak mesleki bağılılık ve mesleki gelişimlerini sürdürme başarısını gösterebildiği, makalede ele alınan bir sonuçtur.

Phillipsen, Roblin, Tondeur, Vanslambrouck ve Zhu (2019), öğretmenlerin mesleki gelişiminde çevrimiçi ve karma öğrenme için gerekli stratejilerin oluşturulmasına katkı sağlamak amacıyla, 15 makaleden oluşan nitel verileri incelemiş, 6 farklı bulgu üzerinden analiz etmiştir. Yapılan analiz sonucunda; öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak bir çevrimiçi mesleki gelişim desteğinin, sürekli ve zaman açısından iyi planlanmış olması gerektiği, kurumların hedeflerini açıkça belirttiği ve buna ilişkin prosedürleri ortaya koyduğu gibi öğretmenlerin de kişisel hedeflerini ifade edebilmeleri gerektiği, çevrimiçi eğitimlerde uygulama, meslektaş iş birliği ve eğitimlerin değerlendirilebilmesi imkânının sağlanması gerektiği belirtilmiştir.

Stewart (2014), öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde etkili programların özelliklerini belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda profesyonel öğrenme toplulukları aracılığıyla mesleki gelişimin geleneksel gelişim yöntemlerinden daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Hammond, Hyler ve Gardner (2017), etkili mesleki gelişim programlarının özelliklerini belirlemek için bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre etkili mesleki gelişim programlarının; belirli bir müfredatla ilişkili öğretim stratejilerine odaklanan, öğretmenlerin doğrudan tasarlama ve denemeye dâhil olduğu, öğretmenler arasında iş birliğini destekleyen, müfredat ve öğretim modelleri ile ilgili olan, koçluk ve uzman desteği sağlayan, geri bildirim sunan, süreklilik içeren programlar olduğu sonucuna varılmıştır.

2.3.2. Sınıf Yönetimi ile İlgili Araştırmalar

Sınıf Yönetimi ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Ata ve Akman (2016), bağlanma boyutları, sınıf yönetimi profilleri ve öğretmen- aile arasındaki ilişkinin incelenmesi başlıklı makalelerinde 230 okul öncesi öğretmeni ve öğretmenlerin sınıflarında çocuğu bulunan 230 anneye bir araştırma yürütmüş, verileri yakın ilişkiler envanteri, sınıf yönetim profilleri anketi, aile iletişim ve iş birliği ölçeği kullanılarak toplanmışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Bu araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumlarına göre sınıf yönetim profillerinde farklılaşma olduğu, bekar okul öncesi öğretmenlerinin evli meslektaşlarına göre sınıf yönetiminde daha otoriter profil çizdiği belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise ilgili ve hoşgörülü sınıf yönetim profil ortalamalarının, lisansüstü mezunu olan öğretmenlerde, lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olmasıdır.

Akgül, Ezmeci ve Akman (2017), okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin benlik saygıları ile öğretim sürecinde kullandıkları disiplin anlayışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla, ilişkisel tarama modeline uygun bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri, eğitim düzeyleri, mesleği seçme nedenleri ile disiplin anlayışları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Ekici ve Kurt (2014), aday öğretmenlerin disiplin öz yeterlik algılarının, sınıf yönetimindeki stilleri ile birlikte analizini yapmak amacıyla tarama modeline göre düzenlenmiş bir araştırma yürütmüştür. 165 öğretmen adayının katıldığı araştırmada sınıf yönetim profillerini belirlemek için, sınıf yönetim profili ölçeği ve görüş bildirme formu, disiplin öz- yeterlik algısını belirlemek amacıyla disiplin yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının en fazla otoriter sınıf yönetim profilini kullanmayı tercih ettiği tespit edilmiştir. Bir diğer araştırma bulgusuna göre sınıf yönetim stilleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Merey ve Taşkın (2018), sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri üzerine nicel veriler toplayarak ilişkisel tarama modelinde bir araştırma yürütmüştür. 170 sosyal bilgiler öğretmenin katıldığı araştırmada kişisel bilgi formu ve sınıf yönetim profilleri ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler

öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre sınıf yönetim profillerinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin sınıf yönetim profilleri puan ortalamaları erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Aynı şekilde medeni durum değişkeni ile sınıf yönetim profilleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları evli öğretmenlerden daha yüksektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve eğitim durumları ile sınıf yönetim profilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Ünlü (2020), Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi başlıklı yüksek lisans çalışmasını ilişki tarama modeline göre 522 sınıf öğretmenin katılımıyla yürütmüştür. Araştırmada veriler düşünme stilleri ölçeği ve sınıf yönetim stilleri ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerinden en fazla yetkeci sınıf yönetim stilini tercih ettiği, en az ise ilgisiz sınıf yönetim stilini tercih ettiği görülmüştür.

Yaşar ve Yurtal (2018), öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerine göre sınıflarında görülen akran zorbalığının gözlenme sıklığını incelemek amacıyla 422 öğretmene, sınıf yönetim profili ölçeği ve akran zorbalığı belirleme ölçeği (Öğretmen Formu) uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre en fazla tercih edilen sınıf yönetim profili takdir edilen olmak üzere sırasıyla otokratik, başıboş ve aldırılmaz sınıf yönetim profillerinin tercih edildiği tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise aldırılmaz sınıf yönetimi profilinde zorbalıkla karşılaşılma düzeyi daha fazla görülürken, takdir edilen sınıf yönetim profilinde zorbalık davranışlarının görülme düzeyinde azalma olduğunun tespit edilmiş olmasıdır.

Baysal (2019), öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri ile sınıf kontrol düzeyleri arasındaki ilişki başlıklı yüksek lisans tezinde 403 öğretmenin katıldığı bir araştırma yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak sınıf yönetim stilleri ölçeği ve sınıf kontrol düzeyi belirleme ölçeğinin kullanıldığı araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha otoriter olduğu, bekâr öğretmenlerin başıboş ve aldırılmaz sınıf yönetim stillerini daha çok tercih ederken, 30 yaş üstü öğretmenlerde takdir edilen sınıf yönetim stiline tercih edildiği görülmüştür. Sınıf kontrol düzeyleri bakımından takdir edilen sınıf yönetim stili ile pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Sınıf Yönetimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Marzano, Marzano ve Pickering (2003), sınıf yönetiminin dört genel bileşeni olarak belirlediği; kurallar ve prosedürler, disiplin müdahaleleri, öğretmen- öğrenci ilişkileri, zihinsel yapı unsurları üzerinden bir meta- analiz çalışması yürütmüştür. 3322 öğrenci ile 68 çalışmanın bulgularını içeren araştırmada disiplin müdahalelerinin etkin kullanıldığı sınıflarda ders akışını kesen öğrenci davranışlarında önemli oranda bir düşüş olduğu ve öğrencilerin yüzde 20 oranında daha yüksek başarı gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın önemli bulgularından biri de etkili sınıf yönetiminin araştırıldığı deneysel çalışmaların analizi sonucunda, sınıf yönetim becerilerinin önemli ölçüde geliştirilebilir olduğudur. Meta- analiz çalışmasının araştırmacılar tarafından etkili sınıf yönetimi faktörlerinden en sıra dışı fakat en büyük etki boyutuna sahip olduğunu belirttiği “zihinsel yapı” faktörü öğretmenlerin sınıfa yaklaşımında belirli bir zihin yapısıyla yaklaşmasını ifade eder. Araştırmalardan elde edilen bulgulara göre etkili sınıf yönetiminde; sınıfta olup biten olayların farkında olabilmek, duruma doğru zamanda müdahale edebilmek, duygusal açıdan kendini güçlü tutabilmek becerisini içeren “zihinsel yapı” etkili sınıf yönetiminin önemli bir değişkeni olarak görülmektedir.

Morris- Rothschild ve Brassard (2006) öğretmenlerin çatışma yönetim stillerinde bağlanma stillerinin rolü ve sınıf yönetim yeterliliğini incelemek amacıyla yürüttüğü araştırmada anket yoluyla veri toplanmış, regresyon analizi ile veriler yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yapıcı çatışma yönetimi stratejileri, olumlu bir sınıf ortamı sağlamada önemlidir. Aynı zamanda sınıf yönetimi yeterliğinin öğretmen- öğrenci çatışmasını yönetmede başarılı olma arasında ilişki olduğu belirtilmiştir.

Abu- Tineh, Khasawneh ve Khalaileh (2011) Ürdün okullarında öğretmen öz yeterliliği ve sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla nicel bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok öğrenci davranışlarını kontrol etmeye odaklı, öğretmen merkezli bir yönetim stili olan öğretimsel sınıf yönetimi stilini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğrencilerin kendi günlük rutinlerini oluşturmalarına, sınıfta oturma düzeninde karar verebilmelerine, çalışmalarını kendilerinin de değerlendirebilmesine, sınıf içi tartışmalarda ve ders işleyiş sürecinde aktif olarak öğrencilerin katılımına fırsat veren insan yönetimi stilini en az tercih edilen stildir.

Laut (1999) tarafından öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzlarına ilişkin inançları isimli bir araştırma yürütülmüş, araştırmaya 43 okul öncesi, 44 ilköğretim öğretmen adayı ve 87 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler Sınıf Yönetim Tarzı Envanteri alt ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı öğretim, disiplin ve kişisel boyutları ele almaktadır. Araştırma sonucunda katılımcı grupları arasında müdahalecilik açısından herhangi bir fark görülmemiştir. Orta düzeyde stajyerlik deneyimine sahip öğretmen adaylarının ise hem staj öğrencilerinden hem de deneyimli öğretmenlerden daha müdahaleci olduğu görülmüştür.

Salkovsky, Rom ve Lewis (2015), öğretmenlerin başa çıkma tarzları ve tercih ettikleri sınıf yönetimi uygulamalarını engelleyen faktörler başlıklı araştırmalarında 294 öğretmenin başa çıkma stilleri ve ideal sınıf yönetimini kullanmalarını engellediğini düşündükleri faktörler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlarla başa çıkma ve ideal sınıf yönetimi uygulamalarına engel olarak gördükleri faktörleri; mevcut enerjiyi kendinde bulamamak, iş yükü, stres ve destek eksikliği olarak sıralamıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, çalışma grubunun özellikleri, veri toplama araçları, verileri toplanması ile verilerin analizine başlıkları altında araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler verilecektir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, mesleki gelişime yönelik tutum ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından, araştırma nicel araştırma yöntemine ve ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasında var olan ilişki durumunu belirlemek amacıyla yönelik yürütülen araştırmalar için kullanılan bir modeldir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020: 16).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul/ Sultanbeyli İlçesi' nde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında resmi okullarda görev yapan 3.138 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde uygun örneklem tekniği seçilmiştir. Uygun örnekleme tekniği, araştırmacının erişilmesi kolay katılımcıları seçtiği ve araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığı tekniktir (Baltacı, 2018: 259). Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde %95 güven aralığı ve %5 hata payı kriteri dikkate alınmış, en az 343 örneklem büyüklüğünün yeterli olacağı belirlenmiştir (<https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>). Araştırmaya Sultanbeyli İlçesi' nde resmi okullarda, farklı kademelerde (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan 662 öğretmen gönüllü katılmıştır. Araştırmadan elde edilen demografik özelliklere ilişkin veriler Tablo 3.1.'de aracılığıyla belirtilmiştir.

Veriler tablo üzerinden incelendiğinde; öğretmenlerin 421 ' i (%63,6) kadın, 241 ' i (% 36,4) ise erkektir. Eğitim düzeyi değişkenine bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 558 ' i (%84,3) lisans, 104'ü (%15,7) lisansüstü mezunlardan oluştuğu

görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterliliği konusunda 332' si (50,2) evet, 330'u (%49,8) hayır ifadesini tercih etmiştir. Eğitim kademesi değişkenlerine bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 60' ı (%9,1) anaokulu, 200' ü (%30,2) ilkokul, 214'ü (%32,3) ortaokul, 188'i (%28,4) lise kademesinde görev yapmaktadır.

Tablo 3. 1: Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ile İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları

Demografik Özellikler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	421	63.6
	Erkek	241	36.4
Eğitim Düzeyi	Lisans	558	84.3
	Lisansüstü	104	15.7
Okul Türü	Anaokulu	60	9.1
	İlkokul	200	30.2
	Ortaokul	214	32.3
	Lise	188	28.4
Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Yeterliliği	Evet	332	50.2
	Hayır	330	49.8

Araştırma katılan 662 öğretmenin demografik özellikleri ile ilgili olarak elde edilen diğer verilere göre öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamaları 9 yıl, görev yaptıkları okulların ortalama mevcudu 1271, sınıf mevcudu ortalaması 33'tür. Ayrıca öğretmenlerin son bir yıl içerisinde katıldıkları eğitimlerin ortalama sayısı 5,3 ve son bir yıl içerisinde katıldıkları eğitimlerin ortalama 96 saattir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumunu belirlemek amacıyla Torff, Sessions ve Brynes'in (2005) geliştirdiği "Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Özer ve Beycioğlu (2010) tarafından yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetim stillerini belirlemek için ise Bosworth (1997) tarafından geliştirilmiş, Aktan ve Sezer (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmış "Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmada uygulanan "Demografik Bilgi Formu" araştırmaya katılanların cinsiyeti, eğitim durumu, görev yaptıkları eğitim kademesi, mesleki kıdemleri, okul mevcudu, yıl içerisinde alınan hizmet içi eğitim sayısı, eğitim alınan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin toplam saati, mesleki eğitimlerin nitelik ve nicelik yönünden yeterliliğine ilişkin görüşleri hakkında bilgi edinmek amacıyla hazırlanmıştır.

Demografik bilgi formundan elde edilen bilgiler mesleki gelişime yönelik tutum ve sınıf yönetim stilleri alt boyutları ile ilişkili olabilecek değişkenler olarak literatürden destek alınarak karşılaştırılmıştır.

3.3.2. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği

Torff, Sessions ve Brynes'in (2005) geliştirdiği ve Özer ve Beycioğlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılan "Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği" beşli likert tipinde 6 maddelik tek boyutlu bir ölçektir. Ölçek maddeleri "kesinlikle katılmıyorum" seçeneği ile başlayıp "kesinlikle katılıyorum" seçeneğine kadar giden ve 1'den 5'e kadar puanlanabilen özelliktedir. Ölçekte elde edilebilecek en düşük 6 puan, en yüksek 30 puan alınmaktadır. Ölçek ters madde bulunmaktadır. Ölçekten elde edilen puanların yüksekliği öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarında olumlu durumun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilir olduğu yapılan çalışmalarda rapor edilmiştir (Eroğlu, 2019: 124- 125).

3.3.3. Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği

Sınıf yönetim stilleri için kullanılacak olan ölçek Bosworth (1997) tarafından geliştirilmiş, Aktan ve Sezer (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmış Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek baskıcı, yetkeci, serbest ve ilgisiz olmak üzere 4 alt boyuttan ve her alt boyut 3 maddeden oluşmaktadır. Toplam 12 madde bulunan ölçek beşli likert tipinde "Kesinlikle katılmıyorum" ile başlayıp "Kesinlikle katılıyorum" seçeneğine kadar giden bir sıralama yapılmıştır. Her alt boyuttan elde edilen puanlar en düşük 3, en yüksek 15 olabilir. Her bir boyutta temsil edilen sınıf yönetim stili için puanların yüksekliği, ilgili sınıf yönetim stiline daha fazla kullanıldığı anlamı taşıdığını göstermektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında elde edilen iç tutarlılık değerleri Cronbach Alpha kat sayısı ile belirlenmiş, alt boyutlarda. 69 ve. 71 arasında değerler aldıkları görülmüştür. Ölçeğin geneline ilişkin Alpha kat sayısı ise. 82 bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı tarafından okullar gezilerek öğretmenlerden yüz yüze toplanmıştır. Verilerin toplanma süreci 3 aylık bir dönemde tamamlanmış, ölçeklerin uygulanmasında, katılım gönüllülüğü esas olacak şekilde, ölçeklere samimi cevaplar

verilmesi için çaba gösterilmiştir. Aynı zamanda ölçeklerden elde edilecek verilerin araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacağı, kişisel bilgilerin gizlilik ilkesi gereğince paylaşılmayacağı katılımcılara ifade edilmiştir. Ölçekler uygulanırken zaman sınırlamasına gidilmemiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Ölçekler aracılığıyla elde edilen veriler, istatistik programları (SPSS) aracılığıyla istatistiksel sonuçlara dönüştürülmüştür. Analiz sonuçlarının yorumlanmasında anlamlılık değeri $p < .05$ olarak alınmıştır. Analiz sonucunda elde edilen ‘p’ değeri, 0.05’ ten küçük olursa anlamlı, 0.05’ ten büyük olması durumunda anlamsız değerlendirilmesi ilkesine göre hareket edilerek analiz yürütülmüştür.

Analizler yapılmadan önce ölçekler ve alt boyutlara ilişkin güvenilirlik değerleri belirlenmiştir. Güvenilirliği ölçmek için Cronbach alfa analizi uygulanmıştır.

Tablo 3. 2: Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeğine İlişkin Güvenilirlik Analizi

Ölçek	N	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum	662	.77	5
Baskıcı Sınıf Yönetim Stili	662	.71	3
Yetkeci Sınıf Yönetim Stili	662	.73	3
Serbest Sınıf Yönetim Stili	662	.72	3
İlgisiz Sınıf Yönetim Stili	662	.70	3

Tablo 3.2. incelendiğinde; mesleki gelişime yönelik tutum ölçeğinin güvenilirlik katsayısının 0.77 olduğu görülmüştür. Sınıf yönetimi stilleri ölçeği alt boyutları olan, baskıcı yönetim stili 0.71, yetkeci yönetim stili boyutu 0.73, serbest yönetim stili boyutu 0.72 ve ilgisiz sınıf yönetimi stili boyutu güvenilirlik katsayısının 0.70 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen değerlere göre mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği ile sınıf yönetimi stilleri ölçeğinin dört alt boyutunun güvenilirlik açısından yeterli özelliklere sahip oldukları görülmektedir.

Verilerin analizinde öncelikle parametrik ya da parametrik olmayan analiz teknikleri arasından hangi tekniğin kullanılacağına karar vermek amacıyla, normallik analizleri yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine karar vermek için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin normallik analizi sonuçları ile ortalama puanların karşılığı olan düzeyleri Tablo 3.3’ te görülmektedir.

Tablo 3.3: Normallik Analizi

Ölçek	N	M	sd	Çar.	Bas.	VIF	Düzye
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum	662	4.05	.663	-.543	-.179	0.88	Çok Yüksek
Baskıcı Sınıf Yönetim Stili	662	3.30	.863	-.163	-.304	0.95	Yüksek
Yetkeci Sınıf Yönetim Stili	662	4.12	.711	-.846	.569	0.59	Çok Yüksek
Serbest Sınıf Yönetim Stili	662	2.81	.886	.153	-.167	0.80	Orta
İlgisiz Sınıf Yönetim Stili	662	2.37	.840	.691	.145	0.55	Düşük

Tablo 3.3' e bakıldığında Mesleki Gelişime Yönelik Tutumun çok yüksek (M= 4.05) düzeyde, Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeğinin baskıcı alt boyutunun yüksek (M= 3.30), yetkeci alt boyutunun çok yüksek (M= 4.12), serbest alt boyutunun orta (M= 2.81), ilgisiz alt boyutunun düşük (M= 2.37) düzeyde olduğu görülmektedir. Gürbüz ve Şahin (2018: 214) değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerinin ± 1 arasında değer alıyor olmasını, verilerin dağılımının normallik göstergesi olarak değerlendirebileceğimizi belirtmektedir. Tablo 3.3 'te görülen "Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği" ile "Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği" alt boyutlarından elde edilen verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin bu kritere göre normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi sebebiyle parametrik testlerden yararlanarak analizler yapılmaya devam edilmiştir. Analizler gerçekleştirilirken parametrik analizlerden; pearson correlation analizi ile değişkenler arasında ilişki olup olmadığı ortaya çıkarılacak, araştırmadaki bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişken üzerindeki yordama düzeyini tespit ederken çoklu doğrusal regresyon analizi ve hiyerarşik regresyon analizi yapılacaktır.

Çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için; yordayıcı değişkenler ile bağımsız değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olması, değişkenlerin puanlarının normal dağılım göstermesi, çoklu bağlantılılık sorununun olmaması varsayımlarını karşılaması gereklidir (Büyüköztürk, 2020: 101- 103). Seçer (2015: 143- 144), çoklu regresyon analizi temel varsayımlarını; yeterli örneklem büyüklüğü, çoklu doğrusal bağıntı, tekillik, uç değerler, dağılımın normalliği olarak sıralamıştır. Örneklem büyüklüğü ve araştırmada kullanılan ölçeklerin yapısı sebebiyle tekillik açısından regresyon analizi varsayımlarının karşılandığı görülmüştür. Araştırmada doğrusallık ve normallik varsayımının karşılanması için analize dâhil edilen tüm değişkenlerde uç değerler incelenmiş verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Çoklu bağlantılılık sorununu olup olmadığının tespitini yapmak için öncelikle bağımsız değişkenler arasında ikili korelasyonlar incelenecektir. .80 üzerindeki korelasyon

değerinin görülmesi durumunda varyans büyütme faktörü (VIF) değeri üzerinden karar verilerek analize devam edilecektir (Büyüköztürk, 2020: 103- 104).



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum, Sınıf Yönetim Stilleri (Baskıcı, Yetkeci, Serbest, İlgisiz) ve Demografik Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumu, demografik değişkenler ve sınıf yönetim stilleri (Baskıcı, Yetkeci, Serbest, İlgisiz) arasında var olan ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucu Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1: Mesleki Gelişime Yönelik Tutum, Sınıf Yönetim Stilleri ve Demografik Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1C	r													
2ED	r	.001												
3EK	r	.185**	.121**											
4MG	r	.206**	.179**	0.015										
5OM	r	-0.004	-.145**	-.172**	.007									
6SM	r	.077*	0.008	.218**	.123**	.443**								
7HS	r	-0.043	0.064	-.134**	0.049	0.021	-0.010							
8HES	r	.095*	.097*	-.124**	.434**	-.093*	-0.053	.320**						
9EY	r	.045	.123**	0.055	-0.024	-0.013	-.009	.148**	.150**					
10MG	r	-0.004	.085*	0.021	0.023	-0.064	0.050	.155**	.109**	.335**				
11BS	r	.018	0.031	.157**	-0.012	.096*	.156**	0.031	-0.065	0.027	.103**			
12YS	r	-.087*	-0.010	-0.053	-0.004	0.039	-0.042	0.047	0.001	0.066	.202**	0.017		
13SS	r	.029	-0.012	-.127**	.092*	0.009	0.013	-0.029	0.017	0.006	-0.045	0.067	0.054	
14İ.S.	r	-.047	0.043	.032	-0.043	-0.034	.039	-.082*	-0.032	-0.052	-.213**	.013	-0.046	.277**

** . Korelasyon önemli 0.01 seviyesinde (2-tailed), * . Korelasyon önemli 0.05 seviyesinde (2-tailed).

C: Cinsiyet; ED: Eğitim durumu; EK: Eğitim kademesi; MK: Mesleki kıdem; OK: Okul mevcudu; SM: Sınıf mevcudu; HS: Hizmet içi eğitim

Tablo 4.1' de ulaşılan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile eğitim düzeyleri ($r=,085$; $p<.05$), hizmet içi eğitim sayısı ($r=,155$; $p<.01$), hizmet içi eğitim saati ($r=,109$; $p<.01$), hizmet içi eğitimlerin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri ($r=,335$; $p<.01$) pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki içerisindeyken; öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile cinsiyetleri ($r=,004$; $p>.05$), eğitim kademesi ($r=,021$; $p>.05$), mesleki kıdem ($r=,023$; $p>.05$), okul mevcudu ($r=,-064$; $p>.05$), sınıf mevcudu ($r=,050$; $p>.05$) anlamlı ilişki içerisinde değildir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları; baskıcı sınıf yönetim stili ($r=,103$; $p<.01$) ve yetkeci yönetim stili ($r=,202$; $p<.01$) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken; serbest sınıf yönetim stili ($r=,-045$; $p>.05$) ile anlamlı ilişki görülmemiş, ilgisiz sınıf yönetim stili ($r=,213$; $p<.01$) ile anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüşü ve söz konusu ilişkinin negatif yönlü düşük düzeyli olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin baskıcı sınıf yönetim stili ile eğitim kademesi ($r=,157$; $p<.01$), okul mevcudu ($r=,096$; $p<.05$), sınıf mevcudu ($r=,156$; $p<.01$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki çıkarken; baskıcı sınıf yönetim stili ile cinsiyet ($r=,018$; $p>.05$), eğitim durumu ($r=,031$; $p>.05$), mesleki kıdem ($r=,-012$; $p>.05$), hizmet içi eğitim sayısı ($r=,031$; $p>.05$), hizmet içi eğitim saati ($r=,-065$; $p>.05$) ve hizmet içi eğitim yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri ($r=,027$; $p>.05$) arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Öğretmenlerin yetkeci sınıf yönetim stili ile cinsiyet değişkeni ($r=,-087$; $p<.05$) arasında anlamlı ilişki çıkarken bu ilişkinin negatif yönde ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Yetkeci sınıf yönetim stili ile eğitim durumu ($r=,010$; $p>.05$), eğitim kademesi ($r=,-053$; $p>.01$), mesleki kıdem ($r=,-004$; $p>.05$), okul mevcudu ($r=,039$; $p>.05$), sınıf mevcudu ($r=,-042$; $p>.05$), hizmet içi eğitim sayısı ($r=,047$; $p>.05$), hizmet içi eğitim saati ($r=,918$; $p>.05$) ve hizmet içi eğitim yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri ($r=,089$; $p>.05$) arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Öğretmenlerin serbest sınıf yönetim stili ile eğitim kademesi ($r=,-127$; $p<.01$) negatif yönde düşük düzeyli anlamlı ilişki içinde bulunurken, mesleki kıdem ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki içinde görünmektedir. Serbest sınıf yönetim stili; cinsiyet değişkeni ($r=,029$; $p>.05$), eğitim durumu ($r=,-012$; $p>.05$), okul mevcudu

($r=,009$; $p>.05$), sınıf mevcudu ($r=,013$; $p>.05$), hizmet içi eğitim sayısı ($r=-,029$; $p>.05$), hizmet içi eğitim saati ($r=,017$; $p>.05$) ve hizmet içi eğitim yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri ($r=,006$; $p>.05$) arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetim stili ile hizmet içi eğitim sayısı ($r=-,082$; $p<.05$) arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki bulunurken; ilgisiz sınıf yönetimi stili ile cinsiyet ($r=-,047$; $p>.05$), eğitim durumu ($r=-,043$; $p>.05$), eğitim kademesi ($r=,032$; $p>.05$), okul mevcudu ($r=,034$; $p>.05$), sınıf mevcudu ($r=,039$; $p>.05$), hizmet içi eğitim saati ($r=-,032$; $p>.05$) ve hizmet içi eğitim yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri ($r=-,052$; $p>.05$) arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

4.2. Mesleki Gelişime Yönelik Tutumunun Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Araştırmanın bu kısmında demografik değişkenlerin, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumunu yordama düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 4.2’ de gösterilmektedir.

Tablo 4.2: Mesleki Gelişime Yönelik Tutumun Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Korelasyon		B	Std. Hata	(β)	t	p
		İkili	Kısmi					
Sabit				3.433	0.171		20.098	0.000
Cinsiyet		-0.004	-0.022	-0.030	0.053	-0.022	-0.566	0.572
Eğitim düzeyi		0.085	0.027	0.048	0.070	0.027	0.696	0.487
Eğitim kademesi	Mesleki	0.021	0.020	0.015	0.028	0.021	0.516	0.606
Mesleki kıdem	Gelişime	0.023	0.021	0.002	0.004	0.023	0.527	0.598
Okul mevcudu	Yönelik	-0.064	-0.034	-4.197E-	0.000	-0.038	-0.871	0.384
Sınıf mevcudu	Tutum	-0.050	-0.031	-0.003	0.004	-0.035	-0.801	0.423
H. Eğitim sayısı		0.155	0.103	0.015	0.006	0.104	2.638	0.009
H. Eğitim saati		0.109	0.014	0.000	0.000	0.015	0.348	0.728
H. İçi Eğitim Yeterlilik		0.335	0.310	0.416	0.050	0.314	8.314	0.000

$R= .361$; $R^2= .131$; Düzeltilmiş $R^2= .119$; $F= 10.883$; $p<.05$

Tablo 4.2’ ye göre öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, görev yaptıkları eğitim kademesi, mesleki kıdemleri, okul ve sınıf mevcutları, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı, hizmet içi eğitim saati ve hizmet içi eğitimlere yönelik görüşleri, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($R=.361$; $R^2=.131$; Düzeltilmiş $R^2=.119$; $F=10.883$; $p<.05$). Söz konusu dokuz değişken birlikte, mesleki gelişime yönelik tutumdaki toplam varyansın yaklaşık %12’sini açıklamaktadır. Demografik değişkenlerden ‘‘hizmet içi eğitim sayısı’’ ile ‘‘hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin yeterlilik görüşleri’’ öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını önemli ölçüde yordamaktadır ($p<.05$). Bunun yanında cinsiyet, eğitim kademesi, eğitim düzeyi, mesleki kıdem,

okul mevcudu, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim saati, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumunu anlamlı olarak yordamamaktadır ($p>.05$). Başka bir ifadeyle hizmet içi eğitim sayısı ve hizmet içi eğitimlerin yeterlikleri arttıkça öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları da olumlu etkilenmekte ve mesleki gelişime yönelik tutumları artmaktadır.

4.3. Baskıcı Sınıf Yönetim Stilinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları

Araştırmanın bu kısmında demografik değişkenler ve mesleki gelişime yönelik tutumun birlikte baskıcı sınıf yönetim stilini yordama düzeyi sonuçları Tablo 4.3' te gösterilmektedir.

Tablo 4.3: Baskıcı Sınıf Yönetim Stilinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Korelasyon		B	Std. Hata (β)	t	p	
		İkili	Kısmi					
Sabit				1.807	0.294	6.151	0.000	
Cinsiyet		0.018	-0.005	-0.009	0.071	-0.126	0.900	
Eğitim düzeyi		0.031	0.021	0.051	0.094	0.541	0.589	
Eğitim kademesi		0.157	0.136	0.135	0.038	3.502	0.000	
Mesleki kıdem	Baskıcı Sınıf Yönetim Stili	-0.012	-0.009	-0.001	0.006	-0.221	0.825	
Okul mevcudu		0.096	0.073	0.000	0.000	0.085	1.880	0.061
Sınıf mevcudu		0.156	0.078	0.011	0.006	0.091	1.994	0.047
H. Eğitim sayısı		0.031	0.051	0.010	0.008	0.053	1.292	0.197
H. Eğitim saati		-0.065	-0.049	0.000	0.000	-0.058	-1.254	0.210
Eğitim Yeterlilik		0.027	-0.018	-0.033	0.071	-0.019	-0.458	0.647
Mesleki Gelişim		0.103	0.108	0.147	0.053	0.113	2.770	0.006

R= .251; R²= .063; Düzeltilmiş R²= .048; F= 4.366; p<.05

Tablo 4.3' e göre öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, görev yaptıkları eğitim kademesi, mesleki kıdemleri, okul ve sınıf mevcutları, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı, hizmet içi eğitim saati ve hizmet içi eğitimlere yönelik görüşleri ile mesleki gelişime yönelik tutumları birlikte, baskıcı sınıf yönetimi stilini anlamlı bir şekilde yordamaktadır (R=.251; R²=.063; Düzeltilmiş R²=.048; F=4.366; p<.05). Söz konusu hiyerarşik regresyon modeline göre bağımsız değişkenler, baskıcı sınıf yönetimi modelindeki toplam varyansın yaklaşık %5'ini açıklamaktadır. Mesleki gelişime yönelik tutum ile demografik değişkenlerden; eğitim kademesi ve sınıf mevcudu baskıcı sınıf yönetimi stilini önemli ölçüde yordamakta ($p<.05$) ve olumlu yönde etkilemekte iken; demografik değişkenlerden cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okul mevcudu, hizmet içi eğitim sayısı, hizmet içi eğitim saati, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin baskıcı sınıf

yönetimi stilini anlamlı olarak yordamadığı görülmektedir ($p>.05$). Araştırmada elde edilen bulguya göre eğitim kademesi ve sınıf mevcudu arttıkça baskıcı sınıf yönetim stiline tercih edilme düzeyi artmaktadır. Aynı şekilde mesleki gelişime yönelik tutumun artması, baskıcı sınıf yönetim stiline tercih edilme düzeyini artırmaktadır.

4.4. Yetkeci Sınıf Yönetim Stilinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları

Araştırmanın bu kısmında demografik değişkenler ve mesleki gelişime yönelik tutumun birlikte yetkeci sınıf yönetim stilini yordama düzeyi sonuçları Tablo 4.4' te gösterilmektedir.

Tablo 4.4: Yetkeci Sınıf Yönetim Stilinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Korelasyon		B	Std. Hata	(β)	t	p
		İkili	Kısmi					
Sabit				3.536	0.243		14.549	0.000
Cinsiyet	Yetkeci Sınıf Yönetim Stili	-0.087	-0.080	-0.120	0.059	-0.081	-2.042	0.042
Eğitim düzeyi		-0.010	-0.019	-0.037	0.078	-0.019	-0.481	0.631
Eğitim kademesi		-0.053	-0.017	-0.013	0.032	-0.018	-0.423	0.673
Mesleki kıdem		-0.004	0.027	0.003	0.005	0.031	0.690	0.490
Okul mevcudu		0.039	0.058	8.013E	0.000	0.068	1.487	0.137
Sınıf mevcudu		-0.042	-0.049	-0.006	0.005	-0.057	-1.247	0.213
H. Eğitim sayısı		0.047	0.015	0.003	0.006	0.016	0.391	0.696
H. Eğitim saati		0.001	-0.026	0.000	0.000	-0.030	-0.656	0.512
Eğitim Yeterlilik		0.066	0.008	0.012	0.059	0.008	0.201	0.841
Mesleki Gelişim		0.202	0.191	0.217	0.044	0.203	4.966	0.000

R= .236; R²= .055; Düzeltilmiş R²= .041; F= 3.823; $p<.05$

Tablo 4.4' e göre öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, görev yaptıkları eğitim kademesi, mesleki kıdemleri, okul ve sınıf mevcutları, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı, hizmet içi eğitim saati ve hizmet içi eğitimlere yönelik görüşleri ile mesleki gelişime yönelik tutumları birlikte, yetkeci sınıf yönetimi stilini anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($R=.236$; $R^2=.055$; Düzeltilmiş $R^2=.041$; $F=3.823$; $p<.05$). Hiyerarşik regresyon modeline göre birlikte, yetkeci sınıf yönetimi stiline toplam varyansın yaklaşık %4'ünü açıklamaktadır. Mesleki gelişime yönelik tutum ile demografik değişkenlerden cinsiyet ($p<.05$) yetkeci sınıf yönetim stilini anlamlı şekilde yordarken; eğitim düzeyi, eğitim kademesi, mesleki kıdem, okul mevcudu, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim sayısı, hizmet içi eğitim saati, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri, yetkeci sınıf yönetim stilini anlamlı olarak yordamamaktadır ($p>.05$). Araştırmanın bu bulgusunda yetkeci sınıf yönetim stili, cinsiyet ve mesleki gelişime tutum tarafından anlamlı olarak etkilenmektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla yetkeci

sınıf yönetim stilini tercih ettiği ve mesleki gelişime yönelik tutum arttıkça yetkeci sınıf yönetim stiline tercih edilme düzeyinin arttığı görülmektedir.

4.5. Serbest Sınıf Yönetim Stilinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları

Araştırmanın bu kısmında demografik değişkenler ve mesleki gelişime yönelik tutumun birlikte serbest sınıf yönetimi stilini yordama düzeyi sonuçları Tablo 4.5' te gösterilmektedir.

Tablo 4.5: Serbest Sınıf Yönetim Stilinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Korelasyon		B	Std. Hata	(β)	t	p
		İkili	Kısmi					
Sabit				3.164	0.306		10.338	0.000
Cinsiyet		0.029	0.032	0.061	0.074	0.033	0.819	0.413
Eğitim düzeyi		-0.012	-0.014	-0.035	0.098	-0.014	-0.360	0.719
Eğitim kademesi		-0.127	-0.148	-0.153	0.040	-0.164	-3.810	0.000
Mesleki kıdem	Serbest Sınıf Yönetim Stili	0.092	0.092	0.014	0.006	0.107	2.370	0.018
Okul mevcudu		0.009	-0.043	-7.499	0.000	-0.051	-1.105	0.270
Sınıf mevcudu		0.013	0.043	0.007	0.006	0.051	1.108	0.268
H. Eğitim sayısı		-0.029	-0.035	-0.007	0.008	-0.037	-0.896	0.371
H. Eğitim saati		0.017	-0.036	0.000	0.000	-0.043	-0.919	0.358
Eğitim Yeterlilik		0.006	0.042	0.080	0.074	0.045	1.082	0.280
Mesleki Gelişim		-0.045	-0.045	-0.064	0.055	-0.048	-1.158	0.247
R= .186; R ² = .035; Düzeltilmiş R ² = .020; F=2.343; p<.05								

Tablo 4.5' e göre öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, görev yaptıkları eğitim kademesi, mesleki kıdemleri, okul ve sınıf mevcutları, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı, hizmet içi eğitim saati ve hizmet içi eğitimlere yönelik görüşleri ile mesleki gelişime yönelik tutumları birlikte, serbest sınıf yönetimi stilini anlamlı bir şekilde yordamaktadır (R=.186; R²=.035; Düzeltilmiş R²=.020; F=2.343; p<.05). Bağımsız değişkenler birlikte, serbest sınıf yönetimi stilineki toplam varyansın %2'ini açıklamaktadır. Demografik değişkenlerden mesleki kıdem ve eğitim kademesi (p<.05) serbest sınıf yönetimi stilini anlamlı şekilde yordarken; cinsiyet, eğitim düzeyi, okul mevcudu, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim sayısı, hizmet içi eğitim saati, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri, mesleki gelişime yönelik tutum serbest sınıf yönetimi stilini anlamlı olarak yordamamaktadır (p>.05). Bir başka ifade ile serbest sınıf yönetimi stili, eğitim kademesi ve mesleki kıdem tarafından anlamlı olarak yordanmaktadır.

4.6. İlgisiz Sınıf Yönetim Stilinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları

Araştırmanın bu kısmında demografik değişkenler ve mesleki gelişime yönelik tutumun birlikte ilgisiz sınıf yönetimi stilini yordama düzeyi sonuçları Tablo 4.6' da gösterilmektedir.

Tablo 4.6: İlgisiz Sınıf Yönetim Stilinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Korelasyon		B	Std. Hata	(β)	t	p
		İkili	Kısmi					
Sabit				3.520	0.287		12.278	0.000
Cinsiyet		-0.047	-0.055	-0.097	0.069	-0.055	-1.394	0.164
Eğitim düzeyi		-0.043	-0.034	-0.079	0.092	-0.034	-0.860	0.390
Eğitim kademesi		0.032	0.017	0.016	0.038	0.018	0.432	0.666
Mesleki kıdem	Baskıcı Sınıf	-0.043	-0.033	-0.005	0.006	-0.037	-0.833	0.405
Okul mevcudu	Yönetim Stili	-0.034	-0.065	0.000	0.000	-0.076	-1.666	0.096
Sınıf mevcudu		0.039	0.058	0.008	0.006	0.068	1.493	0.136
H. Eğitim sayısı		-0.082	-0.052	-0.010	0.008	-0.055	-1.336	0.182
H. Eğitim saati		-0.032	0.024	0.000	0.000	0.028	0.612	0.541
Eğitim Yeterlilik		-0.052	0.027	0.049	0.069	0.029	0.700	0.484
Mesleki Gelişim		-0.213	-0.203	-0.273	0.052	-0.216	-5.291	0.000

R= .244; R²= .060; Düzeltilmiş R²= .045; F= 4.119; p<.05

Tablo 4.6'ya göre öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, görev yaptıkları eğitim kademesi, mesleki kıdemleri, okul ve sınıf mevcutları, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı, hizmet içi eğitim saati ve hizmet içi eğitimlere yönelik görüşleri ile mesleki gelişime yönelik tutumları birlikte, ilgisiz sınıf yönetimi stilini anlamlı bir şekilde yordamaktadır (R=.244; R²=.060; Düzeltilmiş R²=.045; F=4.119; p<.05). Bağımsız değişkenler birlikte, ilgisiz sınıf yönetimi stilindeki toplam varyansın yaklaşık %5' ini açıklamaktadır. Mesleki gelişime yönelik tutum, serbest sınıf yönetimi stilini anlamlı şekilde yordarken (p<.05); cinsiyet, eğitim düzeyi, eğitim kademesi, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim sayısı, hizmet içi eğitim saati, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri, ilgisiz sınıf yönetimi stilini anlamlı olarak yordamamaktadır (p>.05). Araştırma bulgusuna göre bağımsız değişkenler içerisinde sadece mesleki gelişime yönelik tutum ilgisiz sınıf yönetim stilini anlamlı olarak yordamaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgular alan yazındaki araştırma bulguları ile karşılaştırılmış, literatüre dayalı olarak birlikte tartışılmış, çıkarımlar yapılmıştır. Yapılan çıkarımlar sonucunda araştırmacılar ve uygulayıcılar için önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum, Sınıf Yönetim Stilleri (Baskıcı, Yetkeci, Serbest, İlgisiz) ve Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmada mesleki gelişime yönelik tutum ile öğretmenlerin eğitim düzeyleri, hizmet içi eğitim sayısı, hizmet içi eğitim saati, hizmet içi eğitimlerin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Söz konusu ilişki düşük düzeyde pozitif yönlüdür. Aksoy (2022), mesleki gelişime ilişkin öğretmen motivasyonunu düşüren etmenlerden bazılarının; niteliksiz eğitim faaliyetleri, eğitimlerin sürekliliğinin olmaması, uygulama imkânlarının yetersizliği olarak belirtmiştir. Aydınalp (2008), hizmet içi eğitime katılma sayısı arttıkça öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarında artış olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın bulgularının söz konusu araştırmaları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Aynı araştırmanın bir başka bulgusuna göre Aydınalp (2008), lisans mezunlarının, yüksek lisans mezunlarına göre mevcut mesleki gelişim faaliyetleri açısından daha olumlu bir tutum içinde olduklarını tespit etmiştir. Bu araştırmanın bulgusuyla çelişen bir tespit gibi görünse de konunun ele alınışı bakımından farklılaşma olduğu için, lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin mevcut hizmet içi eğitim faaliyetlerine daha eleştirel bakabildiği, mesleki gelişimin gerekliliğine yönelik tutumlarının ise lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu çıkarımında bulunulabilir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin; öğretmenlerin ihtiyaçlarını nitelik bakımından karşılamayı hedeflediği kadar etkinlik sayısı,

süreklilik ve eğitim süreleri bakımından da yeterli olabilecek şekilde planlanması gerektiği görülmektedir.

Araştırmada mesleki gelişime yönelik tutumla, cinsiyet, eğitim kademesi, mesleki kıdem, okul mevcudu ve sınıf mevcudu arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Kulbak (2019), tarafından yürütülen araştırmada, mesleki gelişime yönelik motivasyon; cinsiyet değişkeni ve görev yapılan okul türü açısından anlamlı bir fark göstermemiş, mesleki kıdem açısından ise anlamlı fark olduğunu tespit edilmiştir. Eroğlu (2019), mesleki gelişime yönelik tutumun, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre değişmediğini tespit etmiştir. Kızılkaya (2012), araştırmasında etkinliklere katılım anlamında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu bir tutum içerisinde olduğunu, mesleki kıdem açısından ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını tespit etmiştir. Yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, sonuçların farklılaştığı görülmektedir. Özer ve Beycioğlu (2010) ve Hürsen (2012), araştırmalarında mesleki kıdem düşük olduğunun mesleki gelişime yönelik tutuma olumlu etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Mesleki kıdem, mesleki gelişime yönelik tutum açısından farklılaşması beklenen bir durumdur. Öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında mesleki gelişime daha çok ihtiyaç duyulacağı tahmin edilebilir ve literatürde sık vurgulanan bir gerçektir. Guskey (2002: 51), mesleki gelişim faaliyetleri iyi planlanmadığında, öğretmenlerin ihtiyacını ve becerilerini geliştirmekten ve sınıf içi öğretimin niteliğini desteklemekten uzaklaştığını belirtmektedir. Mesleki kıdem düşük olması, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının daha yüksek olmasını sağlaması beklenirken anlamlı bir farklılığın tespit edilmemesi, politika yapıcılar tarafından dikkate alınmaya değer bir sonuç olarak değerlendirilmelidir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile baskıcı sınıf yönetimi stili ve yetkeci sınıf yönetimi stili arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Serbest sınıf yönetimi stili ile anlamlı ilişki bulunamamış, ilgisiz sınıf yönetimi stili ile negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Literatürde, öğretmenlerin değerleri, inançları, eğitim felsefeleri, kişilik ve mizaçlarına göre sınıf yönetimi yaptıkları vurgulanırken, özellikle sınıf disiplin anlayışı ve sınıf yönetimi stilleri konusunda belirtilen değişkenlerin daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir (Caron, 2012; Gökçe, 2021; Özdemir, 2011; Tertemiz, 2011; Güneş, 2016). Sınıf yönetimi stillerinin belirleyicisi olan söz konusu

değişkenlerin mesleki gelişime yönelik tutum üzerinde de etkili olması beklenen bir sonuçtur. Rogers (2003), sınıf yönetimi stilinin oluşumunda, mesleki bilgi ve becerilerin etkili olduğunu belirtmektedir. Özellikle ilgisiz sınıf yönetimi stilinin, mesleki gelişime yönelik tutumla negatif yönlü ilişkisi incelenmeye değer görülmektedir ve tartışmaya açık bir bulgudur. Mesleki gelişim faaliyetlerinin, sınıf içerisinde yürütülen öğretimin niteliğini artırmayı amaçladığı bilinmektedir (Day, 2002). Literatürde ilgisiz sınıf yönetimi stiline ilişkin bulgularda; öğrenci sorunları ve sınıf düzenine ilişkin duyarsızlık (Terzi, 2004), öğrencilerin başarabileceğine olan inancın azlığı (Canter, 2006), yeni yöntem ve tekniklere ilgisizlik (Spencer-Waterman, 2013), ön plana çıkmaktadır. Mesleki gelişime yönelik tutumu artıran etkenlerin, ilgisiz sınıf yönetimi stilini tercih etme düzeyini azaltacağı tahmin edilebilir. Araştırma bulguları ve literatür taraması ile elde edilen bilgiler birlikte değerlendirildiğinde, etkili mesleki gelişim faaliyetleri aracılığıyla artabilecek mesleki gelişime yönelik tutum, öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi stilini daha az tercih etmelerine yol açacak önemli bir unsur olarak görünmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin baskıcı sınıf yönetimi stilini kullanma düzeyleri ile eğitim kademesi, okul mevcudu, sınıf mevcudu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın diğer demografik değişkenleri olan cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim sayısı, hizmet içi eğitim saati, hizmet içi eğitime ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Yalçın (2020), olumlu sınıf iklimi ile sınıf yönetim stili arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürüttüğü araştırmasında sınıf yönetimi stillerinin; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, sınıf mevcudu değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılaşma göstermediğini ortaya koymuştur. Akgül, Ezmeci ve Akman (2017), okul öncesi öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile mesleki kıdem, eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını tespit etmiştir. Tümkaya (2005), araştırmasında sınıf mevcudu ile öğretmenin benimsediği disiplin anlayışı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça, daha katı bir disiplin anlayışının ortaya çıktığı araştırma sonuçlarında ortaya koyulmuştur. Baskıcı sınıf yönetimi stilinin, uygun öğrenme ortamı açısından birçok olumsuz sonucunun literatürde yer aldığı görülmektedir. İstenmeyen öğrenci davranışlarının kısa süreli etkili müdahalesine imkân tanıyan baskıcı sınıf yönetimi stilinin bazı öğrencilerle çatışmayı artırabildiği (Toprakçı, 2017), otoriter öğretmen

davranışlarının öğrenciler tarafından alaycı bir tavırla karşılanabildiği (Rogers, 2003), belirtilmektedir. Bu sebeple okul genelinde sınıf içerisinde kurallar ve prosedürlerin işleyişi, uygun öğrenme ortamına destek verecek bir disiplin anlayışı ve olumlu iklimin oluşturulması için okul ve sınıf mevcutlarının ideal sayılara yaklaştırılması önemli bir planlama konusu olarak görülmelidir.

Öğretmenlerin yetkeci sınıf yönetimi stilinin, demografik değişkenlerden cinsiyet ile arasında negatif yönlü ilişki tespit edilmiş; eğitim durumu, eğitim kademesi, mesleki kıdem, okul mevcudu, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim sayısı, hizmet içi eğitim saati, hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri ile arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın cinsiyet değişkeni açısından negatif yönlü anlamlı ilişkisi; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla yetkeci sınıf yönetimi stilini tercih ettiği anlamına gelmektedir. Ekici (2004), araştırmasında kadın öğretmenlerin yetkeci sınıf yönetimi stilini tercih etme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış, fakat Baysal (2019), tarafından yürütülen araştırmada cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yalçın (2020), araştırmasında yetkeci sınıf yönetimi stili ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Fakat kadın öğretmenlerin olumlu sınıf iklimi oluşturma açısından algılarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yüksel (2013) ve İlgar (2017), yaptıkları araştırmalarda; davranış yönetiminde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görüldüğünü saptamıştır. Yetkeci sınıf yönetimi stilinde öğretmenin sosyal ve duygusal yeterliliğin önemli olduğu, güven temeline dayalı olumlu ilişkiler kurmanın ön plana çıktığı belirtilmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009). Araştırmalarda farklı sonuçlarla karşılaşılacakla birlikte, olumlu sınıf iklimi oluşturma ve davranış yönetimi açısından kadın öğretmenler lehine farklılaşma görülmesi, bu araştırmada elde edilen bulguyu desteklemektedir.

Öğretmenlerin serbest sınıf yönetimi stili ile eğitim kademesi arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuş, mesleki kıdem ile pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Serbest sınıf yönetimi stili ile cinsiyet, eğitim durumu, okul mevcudu, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim sayısı, hizmet içi eğitim saati ve hizmet içi eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Tümkiye (2005), araştırmasında mesleki yaşantılarının başında olan öğretmenlerin daha katı bir disiplin anlayışına sahip olduğunu, çalışma yılı arttıkça daha demokratik bir tutuma yöneldikleri şeklinde belirtmiştir. Araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte

bir bulguda Ünlü (2020), tarafından yürütülen araştırmada bulunmuştur. Söz konusu araştırmada baskıcı, yetkeci, ilgisiz sınıf yönetimi stilleri ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, serbest sınıf yönetimi stili ile mesleki kıdem arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Serbest sınıf yönetim stiline; öğretmenler, öğrencilerinin bağımsız şekilde başarabileceğine güvenir ve öğrenci davranışlarını mümkün olduğunca az kısıtlar. Araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki tecrübeleri arttıkça, öğrencilerine daha fazla güvendikleri, öğrencilerin kendi sorumluluğunu alma şansının onlara verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada serbest sınıf yönetimi stili ile eğitim kademesi arasındaki negatif yönlü ilişki, eğitim kademesi düştükçe serbest sınıf yönetimi stiline daha çok tercih edildiğini göstermektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu olan baskıcı sınıf yönetimi ile eğitim kademesi arasındaki pozitif yönlü anlamlı ilişki yukarıdaki bulgu ile birlikte değerlendirildiğinde, eğitim kademesi arttıkça baskıcı sınıf yönetimi stiline daha fazla tercih edildiği, eğitim kademesi azaldıkça serbest sınıf yönetimi stiline daha fazla tercih edildiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi stili ile hizmet içi eğitim sayısı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunurken; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, eğitim kademesi, okul mevcudu, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim saati ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeni açısından benzer sonuçlar bulunan araştırmalar bu bulguyu güçlendirmektedir (Cengiz, 2015; Umar, 2015). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerini incelemek amacıyla Ünlü (2020), ortaokul kademesinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi stiline incelemek amacıyla Büyükuysal (2016), tarafından yürütülen araştırmalarda ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla ilgisiz sınıf yönetimi stiline tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ilgisiz sınıf yönetimi stiline hizmet içi eğitim sayısı ile negatif yönlü anlamlı ilişkisi, hizmet içi eğitim sayısı arttıkça ilgisiz sınıf yönetiminin tercih edilmesinde azalma görüleceği şeklinde yorumlanabilir. Mesleki gelişim faaliyetlerinin temel amacının öğrencilerin nitelikli eğitim almaları olduğu literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır. İlgisiz sınıf yönetimi stiline öğretmenin sınıf içindeki tutumu göz önünde bulundurulduğunda, iki değişken arasındaki negatif yönlü anlamlı ilişki beklenen bir sonuçtur. Bu araştırmada dikkat çeken ve ilk bakışta çelişkili görünen bir bulgu da hizmet içi eğitim saati değişkeni ile ilgilidir. Hizmet içi

eğitim sayısında görüldüğü gibi, ilgisiz sınıf yönetimi stili ile negatif yönlü anlamlı ilişkisi çıkması beklenen hizmet içi eğitim saati değişkeni, hizmet içi eğitim faaliyetlerini nitelik bakımından tartişmaya açmaktadır. Araştırmada sırasıyla uzman öğretmenlik için 180 saat, başöğretmenlik için 240 saatlik uzaktan eğitim yoluyla düzenlenen programlar, araştırmanın ilgili değişkeninde verilere yansımış fakat ilgisiz sınıf yönetimi stili ile hizmet içi eğitim faaliyetlerinin süresi arasında anlamlı ilişki görülmemiştir. Mevcut hizmet içi eğitim faaliyetlerinin süre bakımından verimliliği ve sınıf yönetim stiline ilişkin etkilerinin tartişılması için daha fazla araştırmaya gerek vardır. Özellikle 2022 yılında başlayan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programlarının etkilerine yönelik araştırmalar arttıa uzaktan eğitim yoluyla hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi ve konu üzerinde daha sağlıklı tartişmalar yürütülmesini sağlayacaktır.

5.2. Demografik Değişkenlerin, Mesleki gelişime Yönelik Tutumu Ne Derece Yordadığına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın demografik değişkenlerinden hizmet içi eğitim sayısı ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin ğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumunu yordadığı; cinsiyet, eğitim kademesi, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okul mevcudu, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim saati değişkenlerinin ise öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumunu yordamadığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle hizmet içi eğitim sayısı arttıa ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin ğretmen görüşleri olumlu oldukça, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumu artmaktadır. Mesleki gelişime yönelik tutum birçok unsur tarafından etkilenebilir. Wermke (2013), ğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının, ülkelerin eğitim politikalarından ve öğretmenlerin bilgi kaynaklarına yönelik tutumlarından etkilendiğini ortaya koymuştur. McMillan ve arkadaşları (2014), yürüttükleri araştırma sonucunda öğretmenleri mesleki gelişime en çok motive eden faktörlerin kişisel (içsel) olduğunu bu sebeple mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanmasında ğretmen görüşlerinin dikkate alınması gerektiğini belirmiştir. Özer (2005), ğretmenlerin meslek gelişime duyuşsal yönden hazır olduğunu, mesleki gelişimin önündeki engellerin giderilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Kulbak (2019), ğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonlarını artıran en önemli etkenin profesyonelleşme isteği olduğunu belirtmiştir. Mesleki gelişim önündeki engelleri; ğretmen tutumları, kişisel ve ailevi sorumluluklar, ekonomik yetersizlikler,

etkinliklerin beklentileri karşılayamaması, yer ve zaman olarak uygun olmaması, okul yönetiminin bu konudaki olumsuz yaklaşımı olarak sıralamıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin görüşleri, mesleki gelişime yönelik tutumları üzerinde bir etkiye sahiptir. Mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanmasında, öğretmenlerin ihtiyaç ve taleplerinin göz önünde bulundurulmasının öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinde pozitif etki yaratması beklenir. Bu sayede öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları artacaktır. Mesleki gelişime katılım sayısında artış olması, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumunda pozitif etki yaratmaktadır. Bu sebeple mesleki gelişim faaliyetlerinin çeşitlendirilmesi, katılımın kolaylaştırılması için planların esnekleştirilmesi ya da okul temelli mesleki gelişime ağırlık verilmesi de mesleki gelişime yönelik tutumda önemli görünmektedir.

5.3. Mesleki Gelişime Yönelik Tutumun ve Demografik Değişkenlerin Baskıcı Sınıf Yönetim Stilini Yordama Derecesine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada mesleki gelişime yönelik tutum ile demografik değişkenlerden eğitim kademesi ve sınıf mevcudunun baskıcı sınıf yönetim stilini yordadığı; cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okul mevcudu, hizmet içi eğitim sayısı, hizmet içi eğitim saati, hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin baskıcı sınıf yönetimi stilini yordamadığı görülmüştür. Sınıf içerisinde otoriter öğretmen tutumunun uzun süreli olması sınıf içerisindeki çatışmaları artırmaktadır. Shindler (2016: 26), baskıcı sınıf yönetimi stilinin rastlantısal bir sınıf iklimi içinde öğrencilerin kurallara uymaya veya karşı çıkmaya zorlanacağını belirtmektedir. Olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak için mümkün olduğu kadar az otoriter tutum göstermek sınıf yönetiminde öğretmenlere önemli bir avantaj sağlar. Araştırma sonuçlarına göre eğitim kademesi arttıkça sınıf mevcutlarının fazlalığı baskıcı sınıf yönetimi stilinin kullanım düzeyi açısından daha önemli bir sorun olmaktadır. Kan (2019), ortaokul öğretmenlerinin 30-41 arası öğrenci sayısına sahip sınıflarda daha fazla otoriter veya ilgisiz sınıf yönetimi stilini kullandığını belirlemiştir. Aytaç ve Uyangör (2020), geleneksel öğretim anlayışının baskıcı sınıf yönetimi stilini anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Süral (2013), öğretmenin merkezde olduğu bilgi aktarıcı öğretme stili ile esnekliğin olmadığı, otoriter tutumların ön planda olduğu öğretmen merkezli sınıf yönetimi stili arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki tespit etmiştir. Araştırmalardan elde edilen bulgular, mesleki gelişime yönelik tutum

ile tartışılabilir görülmektedir. Mesleki gelişime yönelik tutumun baskıcı sınıf yönetim stilini yordaması, baskıcı sınıf yönetim stilini tercih eden öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duymaları ile ilişkilendirilebilir. Sınıf içi istenmeyen davranışları azaltma çabası içerisinde olan öğretmenler, etkili sınıf yönetim becerilerine ihtiyaç duyarlar. Baskıcı sınıf yönetimi stiline olumsuz yönlerinin yine mesleki gelişim faaliyetleri düzenlenerek azaltılabilir.

5.4. Mesleki Gelişime Yönelik Tutumun ve Demografik Değişkenlerin Yetkeci Sınıf Yönetim Stilini Yordama Derecesine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın değişkenlerinden meslek gelişime yönelik tutum ile cinsiyet, yetkeci sınıf yönetimi stilini yordarken; eğitim düzeyi, eğitim kademesi, mesleki kıdem, okul mevcudu, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim sayısı, hizmet içi eğitim saati, hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin yetkeci sınıf yönetimi stilini yordamamaktadır. Literatür incelendiğinde sınıf yönetimi stilleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkide tutarlı sonuçlar bulunamamıştır. Araştırmanın 5.1. bölümünde bu konuda elde edilen bulgular tartışılmış hem kadın öğretmenler lehine hem de erkek öğretmenler lehine korelasyon ilişkisi olan araştırmaların olduğu görülmüştür. Baysal (2019), araştırmasında düşük sınıf kontrol düzeyine sahip öğretmenlerin, orta ve yüksek sınıf kontrol düzeyine sahip öğretmenlerden daha az yetkeci sınıf yönetimi stilini kullandığını belirtmektedir. Jennings ve Greenberg (2009), yetkeci sınıf yönetimi stiline olumlu ilişkiler kurma ve güven vermeye dayalı olduğunu, öğretmenin sosyal ve duygusal yeterliliğinin ön planda olduğunu belirtmektedir. Spencer- Waterman (2013), ise öğretmenlerin rehber rolünde, istenmeyen davranışları nedenleriyle ele aldığı, tutarlı, net ve kırıcı olmayan tepkilerle sınıf yönetimi gerçekleştirdiği bir stil olduğunu belirtmiştir. Meslek gelişime yönelik tutumun, öğretmen ihtiyaçları ve öğretmenlerin sınıf içerisinde daha başarılı olma isteğinden etkilendiği belirtilmektedir (Day, 2004; Guskey, 2002; Korthagen, 2017). Yetkeci sınıf yönetimi stiline sahip bir öğretmenin, başarılı olmak için ihtiyaç duyacağı yeterlilikler göz önünde bulundurulduğunda mesleki gelişime önem vermesi beklenen bir tutumdur.

5.5. Mesleki Gelişime Yönelik Tutumun ve Demografik Değişkenlerin Serbest Sınıf Yönetim Stilini Yordama Derecesine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre demografik değişkenlerden eğitim kademesi ile mesleki kıdemin serbest sınıf yönetimi stilini yordadığı; cinsiyet, eğitim düzeyi, okul mevcudu, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim sayısı, hizmet içi eğitim saati, hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşleri ve mesleki gelişime yönelik tutumun serbest sınıf yönetimi stilini yordamadığı görülmüştür. Araştırma bulgularına göre, düşük yaş grubundaki öğrencilere karşı öğretmenlerin daha demokratik bir tutum içinde olduğu söylenebilir. Araştırmada bu durumu destekleyen bir başka bulguda öğrencilerin yaş gurubu büyüdükçe öğretmenlerin otoriter tutumlarında artış olduğunu gösteren baskıcı sınıf yönetimi stili ile eğitim düzeyi arasındaki anlamlı ilişkidir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimi stilini tercih ederken, öğrenci profilini göz önünde bulundurdıkları şeklinde yorumlanabilir. Kırbaç (2019), otoriter sınıf yönetimi gösteren öğretmenlerin öğrencilerle iyi iletişim kuramadığı için sınıf ikliminin bu durumdan olumsuz etkilenebileceği, demokratik sınıf yönetimi davranışları gösteren öğretmenlerin sınıflarında ise daha olumlu bir sınıf iklimi görülebileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdeminin artışı, sınıf içerisinde demokratik iklimin görülme düzeyini artırdığı da araştırma bulgularına dayanarak gösterilebilir. Güneş ve Buluç (2018), tarafında yürütülen araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, mesleki kıdem artışından olumlu etkilenmektedir. Alanyazında bu araştırmanın sonuçları ile çelişen bazı bulgular da mevcuttur. Yalçın (2020), tarafından yürütülen araştırmada sınıf öğretmenlerinin yönetim stilleri mesleki kıdem arasında anlamlı ilişkili bulunmamıştır. Yıldırım (2016) ve Topal (2007), tarafından yürütülen araştırmalarda öğretmenlerinin sınıf yönetim davranışları, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Araştırmalardaki farklı sonuçlar araştırmaların kapsamı ile ilgili olabilir. Bu araştırmada okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerinin mesleki kıdem değişkeni ile ilişkisi birlikte ele alınmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça daha fazla demokratik liderlik stilini tercih ettiği belirtilmektedir (Kadak, 2008: 75). Bu sebeple eğitim kademesi ve mesleki kıdem değişkenlerinin serbest sınıf yönetimi stilini birlikte yordaması tutarlı bir sonuç olarak görünmektedir.

5.6. Mesleki Gelişime Yönelik Tutumun ve Demografik Değişkenlerin İlgisiz Sınıf Yönetim Stilini Yordama Derecesine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre; mesleki gelişime yönelik tutum ilgisiz sınıf yönetimi stilini yordarken; cinsiyet, eğitim düzeyi, eğitim kademesi, mesleki kıdem, okul mevcudu, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim sayısı, hizmet içi eğitim saati, hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşleri serbest sınıf yönetimi stilini yordamamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en fazla yetkeci sınıf yönetimi stilini, en az ilgisiz sınıf yönetimi stili tercih ettiği görülmüştür. Bu araştırma sonuçlarıyla Ekici (2010), Aluçdibi (2010), Yılmaz (2011), Çiftçi (2015) tarafından yürütülen araştırmalar benzerlik göstermektedir. Mesleki gelişime yönelik tutum; yetkeci sınıf yönetimi stilini yordarken aynı zamanda pozitif yönlü bir ilişki içerisinde, ilgisiz sınıf yönetimini yordarken negatif yönlü bir ilişki içerisindedir. Söz konusu iki stilin sınıf içerisinde birbirine zıt tutumlar ile ilişkilendirildiği literatürde görülmektedir. Güven (2022), sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve meslek gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve eğitim inancı ile mesleki gelişime yönelik tutum arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. İlgisiz sınıf yönetimi stilini tercih eden öğretmenlerin ders öncesi hazırlığı gereksiz gördüğü, derslerde kısa bir süreyi etkin kullandığı ve bu sınıflarda sınıf disiplininin eksik olduğu belirtilmektedir (Ünlü, 2020). Süleymangil (2013), araştırmasında sınıf içi öğretim etkinliği geliştirme ve kullanma çalışmalarının, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkı sağladığını, öğretmenlere özgüven kazandırdığını ve öğretmenlerin mesleki gelişime inançlarının arttığını tespit etmiştir. Marzano, Marzano ve Pickering (2003), deneysel çalışmalarının sonucunda, sınıf yönetimi becerilerinin önemli ölçüde geliştirilebilir olduğunu tespit etmiştir. Tüm bu araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, mesleki gelişime yönelik tutumun sınıf içerisinde yürütülen eğitim faaliyetlerine dolaylı ve doğrudan etkisinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, ilgisiz sınıf yönetimi stiline kullanıma düzeyini azaltırken, yetkeci sınıf yönetimi stiline kullanıma düzeyini artırabilir.

Yürütülen araştırmadan elde edilen veriler ve literatürdeki çalışmaların birlikte analizi sonucunda; mesleki gelişime yönelik tutumun, yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerinin sayısı ve bu eğitimlere ilişkin öğretmen görüşleri ile yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Mesleki gelişime yönelik tutum, eğitim kademesi, sınıf

mevcutları, öğretmenlerin mesleki kıdemi ile birlikte öğretmenlerin sınıf yönetim stillerini etkilemekte ve nitelikli eğitim hizmetlerinin yürütülebilmesinde önemli faktörler olarak görünmektedir. Bu nedenle günümüzde nitelikli eğitimin en önemli unsuru olarak görülen öğretmenlerin başarısını desteklemenin önemli bir yolu mesleki gelişimlerini desteklemektir. Aynı zamanda okul ve sınıf mevcutlarının ideal kabul edilen sayılara yaklaştırılması, öğretmenlere tutum, davranış ve sınıf içi uygulamalarıyla nitelikli eğitim hizmetlerini gerçekleştirme fırsatı sunacaktır.

5.7. Öneriler

Mesleki gelişime yönelik tutum; baskıcı, yetkeci, ilgisiz sınıf yönetim stillerini düşük düzeyde olsa da etkilemektedir. . Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının artırılması için hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanmasında öğretmen görüş ve ihtiyaçlarının dikkate alınması önemli görünmektedir.

Öğretmenlerin yıl içerisinde katıldıkları hizmet içi eğitimlerin sayısı mesleki gelişime yönelik tutumları üzerinde etkilidir. Mesleki gelişim faaliyetlerinin çeşitlendirilmesi, öğretmenlerin katılımını kolaylaştıracak önlemlerin alınması mesleki gelişime yönelik tutumu artıracak çalışmalardır.

Günümüzde hizmet içi eğitim faaliyetleri içerisinde önemli bir payı olan uzaktan eğitimler, öğretmenlerin yıl içerisinde katıldığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sayısını ve sürelerini artırmıştır. Söz konusu uzaktan eğitim faaliyetlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ve performanslarına etkisi, sınıf içerisinde yürütülen öğretim faaliyetlerine katkısı araştırılarak daha etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanması sağlanabilir.

Sınıf yönetim stilleri ile ilgili araştırmaların ortaöğretim kademesinde sınırlı olduğu görülmüştür. Ortaöğretimde sınıf disiplini için önemli bir değişken olan öğretmen tutumları göz önünde bulundurulduğunda yeni çalışmaların bu alanda bilgi ve tecrübe kazandıracığı düşünülmektedir.

Mesleki gelişim programları aracılığıyla öğretmenlerin sınıf yönetim stillerini tanıyıp, söz konusu stillerin sınıf disiplini, sınıf iklimi ve öğrencilerin akademik başarısına etkisinin farkında olmaları sağlanabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin kendi stillerini oluşturup geliştirmelerine fırsat sağlanabilir. Mesleki gelişim faaliyetlerinde sınıf yönetim stilleri ile ilgili eğitimlerin yer alması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher Self-Efficacy and Classroom Management Styles in Jordanian Schools. *Management in Education*, 25(4): 175-181.
- Açıklalın, A. , & Turan, S. (2020). *Okullarda Etkili İletişim*. Ankara: Pegem.
- Ağaoğlu, E. (2019). Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 3- 38). Ankara: Pegem.
- Akay, E. , & Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma Uygulamalarında Destek Özel Eğitim Hizmeti Sunan Öğretmenin Mesleki Gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1): 9-36.
- Akgül, E. , Ezmeçi, F. & Akman, B. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benlik Saygıları ile Disiplin Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12): 342-357.
- Akın, U. (2021). Sınıfta Olumlu Disiplin Oluşturma. K. Yenel ve N. Cemaloğlu (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 247- 277). Ankara: Pegem.
- Aksoy, A. (2022). *Öğretmen ve okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini değerlendirmesi: Mesleki gelişime güdüleyen ve güdülenmeyi düşüren etmenler* (Yüksel Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Aktan, S., & Sezer, F. (2018). *Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği'nin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(2): 439-449.
- Alkan, C. (2000). Meslek ve Öğretmenlik Mesleği. Sönmez, V (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s. 191-228). Ankara: Anı
- Altıntaş, E. (2000). Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. L. Küçükahmet(Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* içinde (s. 123-150). Ankara: Nobel.
- Ashton, P. (1984). Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 35(5): 28-32.
- Ata, S. , & Akman, B. (2016). Bağlanma Boyutları, Sınıf Yönetimi Profilleri ve Öğretmen-Aile Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *İlköğretim Çevrimiçi*, 15(3): 820- 837.

- Aydın, A. (2019). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik Kariyer Evreleri ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4): 2047-2065.
- Aydın, İ. (2021). *Kamu ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Aydın, O. (2022). *Kuramdan uygulamaya lider öğretmenlik uygulaması: Lider özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve kaynaştırma öğrencilerinin başarılarına olan etkisi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aydınalp, B. (2008). *Ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim hakkındaki görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aytaç, A., & Uyangör, N. (2020). Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31): 159-173.
- Aytaç, T. (2022). Sınıf Disiplini ve Kuralları. İ. Gül ve Y. Gündüz(Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 52- 68). Ankara: Pegem.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1): 231- 274.
- Bandura, A. (1984). Recycling Misconceptions of Perceived Self-Efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8: 231-255.
- Başar, H. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı
- Bayırlı, A. (2021). *Anadolu lisesi müdürlerinin eğitim programı liderliği ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Baysal, A. (2019). *Öğretmen sınıf yönetim stilleri ile sınıf kontrol düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksel Lisans Tezi). Lefke Avrupa Üniversitesi
- Bender, P.U. (2000). *İçten Liderlik*. İstanbul: Hayat
- Bilir, A. (2014). Sınıf Yönetiminde Başarının Aracı: Önlemsel Model. *Folklor/ Edebiyat*, 20 (78): 203-214.

- Bilasa, P. (2021). Öğretimin yönetimi. Y. Cemaloğlu ve K. Yenel (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 209- 244). Ankara: Pegem.
- Birel, K. F. (2022). Sınıfta Etkili İletişim. İ. Gül ve Y. Gündüz (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 92-107). Ankara: Pegem.
- Blandford, S. (2000). *Managing Professional Development in Schools*. Routledge.
- Bozak, A. , Yıldırım, C. ve Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Alternatif Bir Yöntem: Meslektaş Gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2): 65-84.
- Bozak, A. (2019). Öğretimsel Liderlik ve Öğretmenin Liderlik Rolü. M. Baş, O. Sarıgöz ve R. Tösten(Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s.224- 235). Ankara: Anı.
- Bozkurt, S. (2019). Sınıf Düzeni ve Disiplini. A. Ottekin Demirbolat(Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s.173- 218).
- Bozkuş, K. (2022). Sınıf Yönetimi Modelleri. İ. Gül ve Y. Gündüz (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 38- 49)
- Buldu, M. (2014). Öğretmen Yeterlik Düzeyi Değerlendirmesi ve Mesleki Gelişim Eğitimleri Planlanması Üzerine Bir Öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204): 114-134.
- Bümen, N. T. , Ateş, T. , Çakar, E. , Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194): 31-50.
- Büyükanan F. S. (2017). İletişim ve Etkileşim. M. Ç. Özdemir(Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 125-154). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem: Ankara.
- Büyükuysal, E. (2016). *Orta öğretim İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Can, N. (2013). *Öğretmen Liderliği*. Ankara: Pegem.

- Canöz, T. , Ünlü, İ. ve Uzunkol, E. (2019). İlkokul Öğretmenlerinin mesleki motivasyon Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Stilllerinin İncelenmesi. *Temel Eğitim*, 1(2), 40-56
- Canter, L. (2006). *Classroom Management for Academic Success*. Solution Tree Press: Bloomington.
- Caron, J. (2012). *Quand Revient Septembre: Guide Sur la Gestion de Classe Participative*. Chenelière Education Inc: Montréal
- Celep, C. (2014). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Nobel.
- Cengiz, B.(2015). *Matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri :İstanbul ili Beylikdüzü ilçesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ceylan, M., & Özdemir, S. (2016). Türkiye Ve İngiltere’ deki Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişime İlişkin Görüşlerinin ve Katılım Durumlarının İncelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1): 397-417.
- Charles, C. M. (2013). *Building Classroom Discipline*. USA: Pearson.
- Cheong Chen, Y. (1996). Total Teacher Effectiveness: New Conception and Improvement. *International Journal of Educational Management*, 10(6): 7-17.
- Coşkun, B. ve Çelikten, M. (2020). Öğretmenlik Meslek Etiği Üzerine Bir İnceleme. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(21): 686-710.
- Craft, A. (2002). *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools*. Routledge.
- Cummings, C. B. (2000). *Winning Strategies for Classroom Management*. Virginia: ASCD
- Çakmak, M. (2002). Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi. L. Küçükahmet(Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* içinde (s. 27-46). Ankara: Nobel.
- Çelik, O. B. (2014). *Farklı liderlik stillerine sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Gaziantep.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*

Yönetimi, 16(16): 423-442.

Çetin, F. (2018). *Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Davranışları*. Ankara: Pegem.

Çiftçi, A. S. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Çiğdemoglu, C., Tekeli, A., & Köse, F. (2019). Okul Dışı Öğrenmeye Yönelik Öğretmen Mesleki Gelişim Programından Mentorlük Desteği Alan Öğretmenin Öğrencilerine Yansıyan Etkileri-Bir Örnek Olay Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2311-2330.

Darling-Hammond, L. , Hyler, M. E. , & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute, Washington.

Day, C. (2002). *Developing Teachers: Ther Challenges of Lifelong Learning*. Falmer Press.

Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. Routledge.

Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in The Conditions For Teachers' Professional Learning and Development: Sustaining Commitment and Effectiveness Over a Career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.

Değirmenci, H. D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web- tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmlili öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Demir, E., & Demir, M. (2021). Türkiye'de Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Eğitim Sistemine Etkileri. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(1): 1-8.

Dönmez, B. (2020). Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf. M. Şişman, & S. Turan(Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 45-59). Ankara: Pegem.

Drucker, P. F. (1999). *Management Challenges for the 21st Century*. Routledge

Dursun, İ. E. , & Özgenel, M. (2022). Sınıfta Çatışmaları Yönetmek: Reaktif Olma! Proaktif Ol! Çatışmaları Yönet!. P. Özkan(Ed.), *Farklı Bir Sınıf Kültürü Oluşturmak Mümkün* içinde (s. 91- 105). Ankara: Atlas Akademi

- Düşkün, Y. (2021). Türkiye’de Öğretmen Planlaması ve Öğretmenin Mesleki Güçlenmesi. *Eğitim Reformu Girişimi*.
<https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-ogretmenplanlamasi-ve-ogretmenin-mesleki-guclenmesi-politika-onerileri/>
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131): 50-60.
- Ekici, G. , & Kurt, H. (2014). Öğretmen Adaylarının Disiplin Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(4): 1137-1164
- Ekinci, E. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin görüşleri: Mesleki gelişim modeli önerisi* (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Ekşi, H. (2022) Sınıfta Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler. B. Dilmaç ve H. Ekşi(Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (84-102). Ankara: Pegem.
- Elçiçek, Z. , & Yaşar, M. (2016). Türkiye’de ve Dünyada Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9): 12-19.
- Erdaş, E. (2015). *Bilimin doğasının öğretiminde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin süreç boyunca desteklenmesi: Bir mesleki gelişim programı modeli* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım
- Erdoğan, P. (2021). *Yükseköğretimde İngilizce hazırlık okulu öğretim görevlilerinin mesleki becerilerine yönelik bir eğitim programının geliştirilmesi* (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Ergin, A. (2020). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı.
- Ergün, M. (2021). Sınıf Disiplini ve Yönetimi ile İlgili Modeller. M. Ergün ve N. Ünver(Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Sınıf Yönetimi* içinde (s.59- 80). Ankara: Pegem.
- Erişen, Y. (2004). Sınıfta Öğretim Liderliği. Ç. Özdemir ve Ş. Erçetin(Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 35- 72). Ankara: Asil Yayın Dağıtım

- Erişen, Y. (2017). Sınıfta Öğretim Liderliği. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 97- 124). Ankara: Pegem.
- Eroğlu, M., Erdoğan, U. , & Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleriyle Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(30): 4379-4388.
- Eroğlu, M. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating Classroom Climate Concepts: Academic, Management, and Emotional Environments, *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2): 131-146.
- Evertson, C. M. , & Emmer, E. T. (2013). *İlkokul Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Nobel
- Garda, B., & Temizel, M. (2016). Bilgi Çağında Eğitim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (12): 23-43.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4): 915-945.
- Gedikli, Ö. (2022). *Mesleki gelişim arkadaşlığı modelinin Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişimindeki rolü* (Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları: Tarihçe ve Gelişim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3): 313-321.
- Goos, M., Dole, S., & Makar, K. (2007). Designing Professional Development to Support Teachers' Learning in Complex Environments. *Mathematics Teacher Education and Development*, 8: 23-47.
- Gordon, T. (2001). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (B. Özkan, Ed.). İstanbul: Sistem.

- Gordon, T. (2003). *Katılımcı Yönetimin Temeli* (B. Özkan, Ed.). İstanbul: Sistem
- Gökçe, T. G. (2021). Sınıfta Zaman Yönetimi. Ş. Sezgin Nartgün ve T. Argon(Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 267- 285). Ankara: Pegem.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. The USA: Corwin Press
- Guskey, T. R. (2002). Does it Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59(6): 45-51.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers And Teaching*, 8(3): 381-391.
- Gündüz, H. B. (2004). Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi. Ş. Ş. Erçetin ve Ç. Özdemir(Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 3-32).Ankara: Anı.
- Güneş, F. (2016). *Sınıf yönetimi: Yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güneş, A. M. , & Buluç, B. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri Ve Teknoloji Kullanımları Arasındaki İlişki. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2): 739-771.
- Gürbüz, S. , & Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güven, G. Ş. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Hürsen, Ç. (2012). Determine The Attitudes of Teachers Towards Professional Development Activities. *Procedia Technology*, 1(2012): 420-425.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı): 41-56.
- Jennings, P. A. , & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1): 491-525.

- Jones, V. F. & Hill, C. W. L. (2000). *Contemporary Managment* (2nd ed). Boston: The McGraw- Hill Companies.
- Kadak, Z. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kan, S. (2019). *Ortaöğretim öğretmenlerinin disiplin stilleri ve sınıf yönetim anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Kanadlı, S. (2012). *Öğretmenlere yönelik hazırlanan bir mesleki gelişim programının etkililiğinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Karataş, S. (2021). Sınıfta Disiplin ve Sınıf Kuralları. M. Ergün ve N. Ünver (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Sınıf Yönetimi* içinde (s.83- 107). Ankara: Pegem.
- Karip, E. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Kaya, S. , & Kartallıoğlu, S. (2010). Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline Yönelik Koordinatör Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2): 115-130.
- Kayan, M. S. (2022). *Mesleki öğrenme topluluğunun ilkökul öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrencilerin başarısına etkisini incelemeye yönelik bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi).Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kırbaç, M. (2019). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışı ile Öğrencilerin Okul Bağlılığı, Okul Direnci ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişkilerin Analizi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kızılkaya, H. A. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesi üzerine bir araştırma* (Yüksel Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- Kocatürk, H. E. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının yordayıcısı olarak okul kültürü: Örgütsel güvenin aracı rolü* (Yüksek Lisans). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Korthagen, F. (2017). Inconvenient Truths About Teacher Learning: Towards Professional Development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4): 387-405.
- Köknal, Ö. (1986). *İnsanı Anlamak*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kulbak, H. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve mesleki gelişimleri önünde algıladıkları engeller: bir karma yöntem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Laut, J. (1999). *Classroom Management: Beliefs of Preservice Teachers and Classroom Teachers Concerning Classroom Management Styles* (Paper presented at the Fall Teachers Education Conference). Coastal Carolina University.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K. E., Mundry, S., Love, N., & Hewson, P. W. (2010). *Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics*. Corwin press.
- Marzano, R. J. , Marzano, J. S. , & Pickering, D. (2003). *Classroom Management That Works Research: Based Strategies for Every Teacher* . ASCD.
- McMillan, D., McConnell, B. & O’Sullivan, H. (2016). Continuing Professional Development—Why Bother? Perceptions And Motivations of Teachers in Ireland. *Professional Development in Education*, 42 (1): 150–167. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.952044>
- MEB, (2007). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
- MEB, (2008). *Okul Temelli Mesleki ve Bireysel Gelişim Programının Verimliliğinin Belirlenmesi*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
- MEB, (2010). *Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü
- Mehmet, Ş. (2020). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modelleri. M Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 22-42). Ankara: Pegem.
- Memişoğlu, S. P. (2020). Sınıfta İletişim Süreci. M. Şişman ve S. Turan(Ed.) *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 135- 148). Ankara: Pegem.

- Merey, Z. & Taşkın, Z. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Profilleri Üzerine Bir Araştırma. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1: 103- 112.
- Miser, R (2021). Hizmet İçi Eğitimin Yapararak Yaşayarak Öğrenme Boyutu. Oğuz, K. ve Yılmaz, K(Ed.), *Prof. Dr. İnayet Aydın'a Armağan* içinde (s. 109-121). Pegem: Ankara
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' Conflict Management Styles: The Role of Attachment Styles and Classroom Management Efficacy. *Journal of school psychology*, 44(2): 105-121.
- Mundry, S., & Loucks-Horsley, S. (1999). *Designing Professional Development for Science and Mathematics Teachers: Decision Points and Dilemmas*. Nise Brief, 3(1), n1.
- Murphy, G. A., & Calway, B. A. (2008). Professional Development for Professionals: Beyond Sufficiency Learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(3): 424-444.
- Niron, G. D. (2022). Sınıf Disiplini ve Sınıf Disiplin Modelleri. M. Taşdan(Ed.), *Dijital Çağda Sınıf Yönetimi* içinde (s. 156- 186). Pegem: Ankara.
- O'Neill, J. ve Bourke, R. (2010). Educating Teachers About a Code of Ethical Conduct. *Ethics and Education* , 5(2): 159-172.
- Öncü, Ç. E. (2018). Erken Çocuklukta Olumlu Disiplin. H. Bilgin ve U. Balat(Ed.), *Erken Çocukluk Eğitiminde Sınıf Yönetimi* içinde (s.87- 104). Ankara: Anı.
- Özan, M. B., Polat, H. , & Şener, G. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4): 167-180.
- Özdemir, S. (2011). Eğitim, Okul ve Sınıf Yönetimi. M. Çağatay Özdemir(Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 1-15). Ankara: Pegem.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen Niteliğinin Bir Göstergesi Olarak Sürekli Mesleki Gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3): 233-244.
- Özer, B. (2005). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlgisi. *Journal of Educational Sciences ve Practices*, 4(8): 58-64.

- Özer, B. (2008). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi*. <http://irep.emu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11129/2426/Ogret%20Meslek%20Gel%20B%20Ozer.pdf?sequence=1> adresinden 08.04.2023 tarihinde erişilmiştir
- Özer, F. (2014). *Bir mesleki gelişim programının 5., 6., ve 7. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özer, N., & Beycioglu, K. (2010). The Relationship Between Teacher Professional Development and Burnout. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 2(2): 4928-4932.
- Özgenel, M. (2019). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Fenomenolojik Bir Araştırma. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2): 128-143.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4):193-209.
- Philipsen, B., Tondeur, J., Pareja Roblin, N., Vanslambrouck, S., & Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: A systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, 67: 1145-1174.
- Quint, J. (2011). *Professional development for teachers: What two rigorous studies tell us*. MDRC Paper. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2019768> adresinden 09/11/2022 tarihinde erişilmiştir.
- Reese, S. (2010). Bringing Effective Professional Development to Educators. *Techniques: Connecting Education and Careers (J1)*, 85(6): 38-43.
- Rogers, B. (2003). *Effective Supply Teaching: Behaviour Management, Classroom Discipline and Colleague Support*. Paul Chapman Publishing: London.
- Sabancı, A. (2014). Sınıf Yönetiminin Temelleri. M. Çelikten ve M. Teyfur(Ed.), *Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1- 23). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sadık, F. (2018). Sınıf Yönetiminde Temel Kavramlar. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.), *Okul Öncesinde Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1- 20). Ankara: Pegem.

- Salkovsky, M., & Romi, S. (2015). Teachers' Coping Styles and Factors İnhibiting Teachers' Preferred Classroom Management Practice. *Teaching and Teacher Education*, 48(2015): 56-65.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. L. Küçükahmet(Ed.), Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar içinde (s. 47-90). Ankara: Nobel.
- Seçer, İ. (2015). *Pratik Veri Analizi*. Ankara: Anı.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26): 131- 140
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1): 40-45.
- Sevgi, F. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Kayseri ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Sezer, F. , Aktan, S. , Tezci E., & Erdener, M. A. (2017). Öğretmenlerin Yaşam Stilleri ve Sınıf Yönetim Profillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33). 176-184
- Shindler, J. (2016). *Dönüştürücü Sınıf Yönetimi*. (A. Arı, Çev.) Konya: Eğitim Kitabevi.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five Models of Staff Development for Teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4): 40-57.
- Spencer- Waterman, S. (2014). *Four Most Basffing Challenges for Teachers and How to Solve Them, The: Classroom Discipline, Unmotivated Students, Underinvolved or Adversarial Parents, and Tough Working Conditions*. Routledge : New York London.
- Stewart, C. (2014). Transforming Professional Development to Professional Learning. *Journal of Adult Education*, 43(1): 28-33.

- Süleymangil, M. (2013). *Sınıf içi öğretim etkinliği geliştirme ve kullanma çalışmalarının sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri üzerindeki rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Süral, S. (2013). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Şişman, M. (2020). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modelleri. M. Şişman, & S. Turan(Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 21-44). Ankara: Pegem.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. New York: Harper Collins.
- Tertemiz, N. I. (2017). Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modelleri. G. Yüksel ve S. Büyükalan Filiz (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 119-145). Ankara: Pegem.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Topal, T. (2007). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması ve öğrenci başarısı ile ilişkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Turan, S. (2020). Sınıf Yönetiminin Temelleri. M Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 22-42). Ankara: Pegem.
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44(44): 549-568.
- Uğurlu, C. T. (2018). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı.
- Umar, S. (2015) *Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi, Konya.
- Ünlü, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Wermke, W. (2013). *Development and autonomy: Conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts* (Doctoral dissertation). Department of Education, Stockholm University.
- Wong, H. K., & Wong, R. T. (2018). *The First Days of School: How to be an Effective Teacher*, Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.
- Yağcı, E. (2000). Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma. Ş. Ş. Erçetin ve M. Ç. Özdemir(Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 75-101). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Yalçın, B. Y. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Yavuz, M. (2020). Sınıf Yönetimi Ve Disiplinle İlgili Kuralların Belirlenmesi ve Uygulanması. B. Dilmaç ve H. Ekşi(Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 202-2016). Ankara: Pegem.
- Yazıcı, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları ve denetim uygulamalarıyla mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Yıldırım, U. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, E. (2006). Sınıf Yönetimi ve Yaklaşımları. R. Arı ve M. E. Deniz (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-20). Ankara: Nobel.
- Yoğun, M. S. (2020). *Sürekli mesleki gelişim programında akran koçluğu yoluyla ders gözleminin analizi: Öğretmenlerin mesleki gelişim alguları, etkililik ve geri bildirim* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yolcu, H. (2019). Çocuk İstismarı ve İhmalinin Önlenmesinde Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları. A. O. Demireolat(Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 302-350). Ankara: Pegem.
- Yurtal, F., & Yaşar, M. (2018). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Profillerine Göre Sınıflarında Görülen Akran Zorbalığı. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2): 64-75.

- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel, Y. M. (2020). Sınıf İçi İletişim ve Etkileşim. B. Dilmaç ve H. Ekşi(Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (154- 174). Ankara: Pegem.
- Yüksel, S. , & Özkan, P. (2022).Dönüştürücü Sınıflar ile İlgili Temel Kavramlar. P. Özkan(Ed.), *Farklı Bir Sınıf Kültürü Oluşturmak Mümkün* içinde (s. 1- 19). Ankara: Atlas Akademi



EKLER

Ek-1: Demografik Bilgi Formu

Ek-2: Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği

Ek-3: Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği

Ek-4: Araştırma ve Ölçek İzinleri

Ek-5: Etik Kurul Onay Yazısı



EK-1 Demografik Bilgi Formu

Cinsiyet	() Kadın	() Erkek		
Eğitim Durumu	() Lisans	() Lisansüstü		
Görev yapılan eğitim kademesi	() Okul Öncesi	() İlkokul	() Ortaokul	() Lise
Mesleki Kıdem yıl			
Okul Mevcudu	Sınıf Mevcudu (Branşlarda ortalama öğrenci)	
Bu yıl katıldığınız hizmet içi eğitim sayısı	Bu eğitimlerin toplam saati	
Mesleki eğitimleri nitelik ve nicelik yönünden yeterli buluyor musunuz?	() Evet () Hayır			

EK-2 Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği

MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ								
1	2	3	4	5				
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum				
1. Sınıftaki etkinliğimi artıracak öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi edinmek için kendime zaman ayırıyorum.				1	2	3	4	5
2. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük eğitim programlarına harcanan paranın israf olduğunu düşünüyorum.				1	2	3	4	5
3. Mesleki gelişim için düzenlenen etkinliklere ayrılan zamana değer.				1	2	3	4	5
4. Mesleki gelişim etkinlikleri, diğer meslek grupları için gerekli olduğu kadar öğretmenler için de gereklidir.				1	2	3	4	5
5. Mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin yeni öğretim teknikleri ve yöntemlerini öğrenmelerine katkı sağlar.				1	2	3	4	5
6. Katıldığım seminer, konferans ve hizmet içi eğitimler bana mesleki açıdan oldukça katkı sağlamıştır.				1	2	3	4	5

EK-3 Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği

SINIF YÖNETİM STİLLERİ					
1	2	3	4	5	
Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
1. Eğer bir öğrencim derse engel olacak şekilde davranırsa bu davranışımı herhangi bir tartışmaya girmeden direk engellerim.	1	2	3	4	5
2. Öğrencilerime kurallarla yaptırımlar uygulamak istemem.	1	2	3	4	5
3. Öğrencilerimin öğrenmesi için sınıf sessiz olmalıdır.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerimin hem ne kadar öğrendiğine hem de nasıl öğrendiğine dikkat ederim.	1	2	3	4	5
5. Öğrencimin ödevini zamanında getirmemesi benim problemim değildir.	1	2	3	4	5
6. Öğrencilerimi uyarmak istemem çünkü bu onların duygularını incitebilir.	1	2	3	4	5
7. Ders öncesi hazırlık gereksizdir.	1	2	3	4	5
8. Kararlarımın ve koyduğum kuralların sebebini her zaman öğrencilerime açıklamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
9. Derse geç kalan öğrencilerimin bahanelerini kabul etmem.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilerimin duygusal açıdan iyi olması sınıf yönetiminden daha önemlidir.	1	2	3	4	5
11. Öğrencilerim konu anlatımın sırasında konuyla ilgili soruları olduğunda anlatımımı bölerek soru sorabileceklerini bilirler.	1	2	3	4	5
12. Öğrencilerim koridora çıkmak için izin istediğinde her zaman saygı gösteririm.	1	2	3	4	5

EK-4 Araştırma ve Ölçek İzinleri

İZU Gelen Evrak Tarihi ve Sayısı: 31.05.2023 - 17182



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-77067846

30.05.2023

Konu : Anket ve Araştırma İzni (Süleyman MERAL)

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 26.05.2023 tarihli ve 76948007 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğünüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28 maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Hüseyin AYDIN
İl Millî Eğitim Müdürü a.
İl Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2- Rapor Örneği
- 3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İnan Çiğdem Cad. No: 1 Sultanahmet/ Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-et-ys>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : A. BALTA
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Ünvaz : VHKİ
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbulmeh.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 97a0-f856-12ba-a8b8-b560 koda ile teyit edilebilir.


FS

FAHRI SEZER <

Kime: Süleyman Meral

😊 ↩️ ⏪ ⏩ 📄 ...

12.12.2022 Pzt 12:16

 What is you classroom mana...
21 KB

Merhaba. çalışmanızda başarılar dilerim. ölçek ektedir

Kimden: "Süleyman Meral" <**Kime:** "fahrisezer" <**Gönderilenler:** 12 Aralık Pazartesi 2022 9:58:54**Konu:** ÖLÇEK İZİN

Merhabalar sayın hocam,

Ben Süleyman MERAL. İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi Mehmet Corcor İlkokulunda Sınıf Öğretmeni olarak görev yapıyorum. Aynı zamanda İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programında tez dönemindeyim. "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ile Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmamda "Sınıf Yönetim Stilleri" ölçeğinizi kullanmak üzere izninizi rica ediyorum.

NÖ

NİYAZİ ÖZER <

Kime: Süleyman Meral

😊 ↩️ ⏪ ⏩ 📄 ...

12.12.2022 Pzt 10:40

 TAP ÖLÇEK.doc
69 KB

Merhabalar Hocam,

Öncelikle çalışmamıza göstermiş olduğunuz ilgi için teşekkür ederiz. Ölçeğin bir nüshasını ekte bulabilirsiniz. İyi çalışmalar ve kolaylıklar diliyorum.



Prof. Dr. Niyazi ÖZER
Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Süleyman Meral _____ , 12 Ara 2022 Pzt, 10:02 tarihinde şunu yazdı:

Merhabalar sayın hocam,

Ben Süleyman MERAL. İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Mehmet Corcor İlkokulunda Sınıf Öğretmeni olarak görev yapıyorum. Aynı zamanda İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programında tez dönemindeyim. "Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ile Sınıf Yönetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmamda "Mesleki Gelişime Yönelik Tutum" ölçeğinizi kullanmak üzere izninizi rica ediyorum.

EK-5 Etik Kurul Onay Yazısı



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı : E-20292139-050.01.04-51338
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Süleyman MERAL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans
Programı Öğrencisi

"Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ile Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı araştırmanız, kurulumuzun 29.03.2023 tarihli ve 2023/03 sayılı toplantısında değerlendirilerek araştırmanızın etik açıdan uygun bulunduğu katılanların oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Kadir CANATAN
Kurul Başkanı

Ek:35-Süleyman Meral Etik Onay Belgesi (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BS4YVSI4R* Pin Kodu :63822

Belge Takip Adresi : <https://dbys.iza.edu.tr/en/Vision/Dogrula/ONG>

Adres:Halkalı Caddesi No: 281 Küçükçekmece/İstanbul

Telefon:444 97 98 Faks:+90 (212) 693 82 29

e-Posta: bilgi@iza.edu.tr Web:www.iza.edu.tr

Kep Adresi :iza@hs01.kep.tr

Bilgi için: Zeyneb Funda TEZ

KURTULUŞ

Unvanı: Yeminli Katip

Tel No: +902126929606



ÖZGEÇMİŞ

Süleyman MERAL

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bölümü, 2023

Lisans: KTÜ, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, 2008

Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Adalet Bölümü (Önlisans), 2020.

İstanbul Üniversitesi, AUZEF, Sosyoloji Bölümü, (Devam ediyor).

B. MESLEKİ DENEYİM

2008-2009 Göksügüzel İlköğretim Okulu (Sınıf Öğretmeni),

2009-2012 Uzunkaya İlköğretim Okulu (Sınıf Öğretmeni),

2012-2018 Süleyman Kılıç İlkokulu (Sınıf Öğretmeni),

2018-2022 Cumhuriyet İlkokulu (Sınıf Öğretmeni),

2022- Mehmet Corcor İlkokulu (Sınıf Öğretmeni),