

ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARINA İLİŞKİN  
GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Çetin TERZİ

101555

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) Anabilim Dalı  
Danışman: Doç. Dr. Coşkun BAYRAK

101555

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2001

Bu Tez Çalışması AÜAF'ca desteklenmiştir. Proje No: 002631



**ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ  
ANLAYIŞLARINA İLİŞKİN  
GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ**

**Çetin Terzi  
(Yüksek Lisans Tezi)  
Temmuz 2001**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

### ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Çetin TERZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) Anabilim Dalı  
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2001  
Danışman: Doç. Dr. Coşkun BAYRAK

Bu araştırma ile ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmıştır.

Tarama modelinde desenlenen araştırma, 1999-2000 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezindeki 73 ilköğretim okulunda görev yapan 953 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiş, evrenin % 58,2'sinden kullanılabilir veri elde edilmiştir.

Araştırmanın amacına yönelik veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen, iki bölüm ve toplam 38 maddeden oluşan “*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Anketi*” ile toplanmıştır.

Araştırmada verilerin çözümlenmesi aşamasında, araştırma amaçları doğrultusunda, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma; puanlarla ilgili ikili küme karşılaştırmalarında bağımsız gruplar arası t testi, ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Varyans analizi sonucu hesaplanan F değerinin anlamlı bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Tukey HSD (Tukey's Honestly Significant Difference Test) çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

İstatistiksel çözümlerinde .05 anlamlılık düzeyinin kullanıldığı araştırmada, çözümlerler “SPSS 7.5 for Windows” paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını belirleyen maddelerin bir kısmında otokratik ve ilgisiz eğilim; demokratik sınıf yönetimi anlayışını belirleyen maddelerin ise tümünde demokratik eğilim sergiledikleri görüşünde oldukları ancak demokratik yönetim anlayışının özellikle belli boyutlarda geliştirilmesinin gerekliliği; öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre değişmediği, yaşa göre otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışlarına ilişkin görüşlerinde, mezun olunan okula ve mesleki kıdeme göre ilgisiz yönetim anlayışına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

**ABSTRACT****IDENTIFYING THE OPINIONS OF TEACHERS ON CLASSROOM  
MANAGEMENT STYLES**

Çetin TERZİ

Division of Educational Sciences

(Education Administration, Supervising, Planning and Economics)

Anadolu University Institute of Educational Sciences, July 2001

Adviser: Assistant Professor Dr. Coşkun BAYRAK

The study has been conducted to identify the opinions of primary school teachers apply the autocratic, democratic and laissez-faire (indifferent) classroom management styles and find out whether or not their opinions the classroom management styles differ in terms of personal features.

A total of 953 primary school teachers in 73 various primary schools in Eskişehir participated in the study, which made of survey method, in the Spring Term of 1999-2000 Scholastic Year and a percentage of 58,2 of the subjects presented available data.

The data were collected through “*The Classroom Management Styles of Teachers Questionnaire*” which was prepared by the researcher himself and consisted of two parts with a sum of 38 items.

The data were analyzed through frequency, percentage, arithmetic mean, independent samples t test (to compare two groups for the scores) and one way analysis of variance (to compare more than two groups). When the calculated F value as the result of ANOVA was significant, Tukey HSD multiple comparison test was applied in order to identify the groups that caused the difference.

The analyses were done through “SPSS 7.5 for Windows” software program and .05 significance level was used in the statistical analyses.

The results of the study revealed that the teachers have the idea that they are at some extent autocratic and laissez-faire; completely democratic but what the researcher is believes that this must be developed in some parts. Opinions of teachers on classroom management styles do not vary in terms of sex; and that there is significant difference in their opinions on autocratic and laissez-faire management style in terms of age; and in the laissez-faire style in terms of the school graduated and vocational experience.

## DEĞERLENDİRME KURULU VE ENSTİTÜ ONAYI

Çetin Terzi'nin “**Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi**” başlıklı Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) Anabilim Dalındaki, Yüksek Lisans tezi 07/09/2001 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Coşkun BAYRAK	
Üye	: Doç. Dr. Esmahan AĞAOĞLU	
Üye	: Doç. Dr. Oğuz GÜRSEL	

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım

10.109/2001

Doç.Dr. Coşkun BAYRAK  
Enstitü Müdürü



## ÖNSÖZ

Eğitim, örgütsel, toplumsal ve ekonomik olduğu kadar ideolojik ve siyasi bir etkinliktir. Türkiye Cumhuriyeti tercihini demokrasi anlayışından yana kullanmıştır. Bu nedenle, eğitimin temel amaçlarının demokratik toplum anlayışını oluşturma yönünde düzenlenmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır. Eğitim amaçlarının gerçekleşme düzeyi olan sınıf ortamının, yöneticisi olan öğretmenler tarafından demokratik anlayış ilkeleri ile düzenlenmesi, demokratik toplum olma yönünde ayrı bir önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri davranış biçimleri ve öğrenci ilişkilerini düzenleme anlayışları, onları model alan öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu ya da olumsuz etkide bulunacaktır. Bu anlamda, eğitim sisteminin felsefesi, eğitim politikaları ve öğretmen yetiştirme sistemi, Türkiye'nin geleceğinde etkin roller alacak bireylerin yetiştirilmesinde, demokrasi ve insan hakları değerleri çerçevesinde kendini sorgulamak durumundadır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri yönetim anlayışlarının belirlenerek, Türkiye'nin ortaya koyduğu hedeflerle, eğitim örgütlerinin en önemli öğeleri olan öğretmenlerin bu hedefler doğrultusundaki rollerini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada bilimin temel özellikleri açısından ulaşılan bilgi kadar, bilgiyi elde etme yöntem ve süreçlerinde de amaca ulaşıldığı kanısı taşınmaktadır. Bu süreç içinde amaca ulaşmama olanak sağlayan ve bu onuru bana yaşatan tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Coşkun Bayrak'a teşekkür ederim.

Araştırma yeterliliğinin bir birikim olduğu gerçeğinden hareketle, bana birikimlerini aktaran ve katkılarda bulunan hocam Sayın Doç. Dr. Esmahan Ağaoğlu'na, görüş ve yardımlarını esirgemeyen hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Oğuz Gürsel'e teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde beni motive etmeye çalışan, önerilerde bulunan Sayın Araştırma Görevlileri Yücel Şimşek'e, Nükhet Sayın'a, Müyesser Ceylan'a, ve Tayfun Tanyeri'ne teşekkür ederim. Ayrıca varolduğum noktada emeği olan öğretmenlerime ve aileme minnettarım. Tezimin sonuçlanmasından en az benim kadar mutluluk duyan herkese sonsuz teşekkür ederim.



## ÖZGEÇMİŞ

Çetin TERZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) Anabilim Dalı  
Yüksek Lisans

### Eğitim

Lisans	1997	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Lise	1993	Akcaabat Lisesi (Trabzon), Matematik Bölümü

### İş

1998	Araştırma Görevlisi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
------	--

### Yayın

(Coşkun Bayrak, Esmahan Ağaoğlu, Oğuz Gürsel, Gülriz İmer, Mehmet Gültekin, Yücel Şimşek, Müyesser Ceylan ve Özge Özer ile) “Öğretmenlerin Çoklu Değerlendirme Modeline İlişkin Görüşleri,” 9 Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesince Düzenlenen Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu’nda sunulan bildiri. İzmir: 18-20 Mart 1999.

(Esmahan Ağaoğlu ve Yücel Şimşek ile) “Türk Eğitim Sisteminde Eğitimin Denetimi,” **Eğitimde Yansımalar V: 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu**. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi, 25-27 Kasım 1999.

### Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: 1 Ocak 1976

Cinsiyeti: Erkek

Yabancı dili: İngilizce

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ .....	ii
ABSTRACT .....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	vi
ÖNSÖZ .....	vii
ÖZGEÇMİŞ .....	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ .....	xi
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem .....	1
1.1.1. Öğretmenlerin Yönetim Anlayışları .....	3
1.1.1.1. Otokratik Yönetim Anlayışı .....	4
1.1.1.2. Otokratik Yönetim Anlayışının Öğrenci Üzerindeki Etkileri .	7
1.1.1.3. Demokratik Yönetim Anlayışı .....	10
1.1.1.4. Demokratik Yönetim Anlayışının Öğrenci Üzerindeki Etkileri	13
1.1.1.5. İlgisiz Yönetim Anlayışı .....	15
1.1.1.6. İlgisiz Yönetim Anlayışının Öğrenci Üzerindeki Etkileri .....	18
1.1.2. Yönetim Anlayışlarının Karşılaştırılması .....	19
1.2. Amaç .....	27
1.3. Önem .....	27
1.4. Sınırlılıklar .....	29
1.5. Tanımlar .....	29
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	30
3. YÖNTEM .....	38
3.1. Araştırma Modeli .....	38
3.2. Evren ve Örneklem .....	38
3.3. Veriler ve Toplanması .....	41
3.3.1. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi .....	42

3.3.2. Anketin Uygulanması .....	44
3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması .....	45
4. BULGULAR VE YORUM .....	46
4.1. Öğretmenlerin Otokratik Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Görüşleri .....	46
4.2. Öğretmenlerin Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Görüşleri .....	54
4.3. Öğretmenlerin İlgisiz Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Görüşleri.....	61
4.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşleri ve Kişisel Özellikleri .....	69
4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşleri.....	69
4.4.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşleri .....	72
4.4.3. Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşleri .....	76
4.4.4. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşleri .....	81
4.5. Özet .....	86
5. SONUÇ VE ÖNERİLER .....	87
5.1. Sonuçlar .....	87
5.2. Öneriler .....	90
EKLER .....	92
KAYNAKÇA .....	142

## ÇİZELGELER LİSTESİ

<b>ÇİZELGE</b>	<b><u>Sayfa</u></b>
1. Otokratik ve Demokratik Yönetim Anlayışları Arasındaki Farklılıklar .....	21
2. Otokratik, Demokratik ve İlgisiz Yönetim Anlayışları .....	23
3. Araştırmanın Çalışma Evreni .....	39
4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri .....	40
5. Öğretmenlerin Otokratik Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Görüşleri .....	47
6. Öğretmenlerin Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Görüşleri.....	55
7. Öğretmenlerin İlgisiz Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Görüşleri.....	62
8. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşleri .....	70
9. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	73
10. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	74
11. Yaş Gruplarına Göre Öğretmenlerin Otokratik ve İlgisiz Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Tukey HSD Testi Sonuçları .....	75
12. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okula Göre Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	77
13. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okula Göre Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	79
14. Mezun Olunan Okula Göre Öğretmenlerin İlgisiz Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Tukey HSD Testi Sonuçları .....	80
15. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	82
16. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	84
17. Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin İlgisiz Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Tukey HSD Testi Sonuçları .....	85

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın teorik temellerini ve gerekçesini oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan kavramların tanımları açıklanmıştır.

#### 1.1.Problem

Eğitim etkinliklerinden istenen sonucun alınabilmesi, eğitim girişiminin etkin yönetilmesi ile olanaklıdır. Eğitim girişiminin iyi yönetilmesi, eğitim yönetimi, okul yönetimi ve sınıf yönetimi sıra dizininde her boyutun etkin yönetimini zorunlu kılmaktadır. Eğitimin etkinliği, amaçlara ulaşma derecesinin belirlenebilmesi ile açıklanmaktadır. Amaçların gerçekleştirilmesi için eğitim sisteminin değişik düzeyleri bulunmaktadır. Bu düzeylerin en etkin olanı teknik düzeydir. Teknik düzey okullardaki sınıflardır. Bu bakımdan eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basmağını oluşturan sınıf yönetimi, eğitimin amaçlarına ulaşmasında ayrı bir öneme sahiptir.

Sınıf yaşamında öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanakların, süreçlerin, öğrenme düzeninin, öğrenme ortamının, kurallarının belirlenmesi, sürdürülmesi, öğretmen ve öğrencilerin etkin çalışmalarındaki engellerin en aza indirgenmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklerin öğrenciler tarafından belirlenerek katılımlarının sağlanması; sınıfta zamanın, madde ve insan kaynaklarının etkin olarak yönetilmesi sürecine sınıf yönetimi denilmektedir (Başar, 1997, s.13). Tanımdan anlaşılacağı gibi, sınıf yönetiminin temel yapısını öğrenme-öğretme süreci oluşturmaktadır. Dolayısıyla, öğrenme-öğretme süreci sınıf yönetiminin önemli bir ögesi oluşturmaktadır.

Öğretim sürecinde sınıf düzeninin sağlanması, amaçların öğrencilerle paylaşılması, onların öğrenme amaçları yönünde motive edilmesi ve öğrenmenin sağlanması konuları hem öğretimsel hem de yönetsel rolleri vurgular. Bir bakıma sınıf yönetimi kavramı, öğretim ve yönetime ilişkin genel ilke ve kuralların bütünleştirilerek sınıf ortamına uyarlanmasını ifade edecek biçimde de kullanılmaktadır (Uluğ, 1999, s.219).

Sınıf yönetiminin değişkenleri, öğretmen, öğrenci, okul, eğitim programı, eğitim ortamı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralanabilir. Ancak sayılan değişkenler içinde, en stratejik değişken öğretmendir (Aydın, 1998, s.17). Okullarda veya daha özel alan olan sınıfta eğitim veren kişiler hem kendilerince hem de başkalarınca “öğretmen” olarak nitelendirilmekle birlikte öğretmenden çok yönetici rolü ile sorumludurlar (Glasser, 1999, s.284). Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden, sınıfı eğitim için hazırlaması, sınıf kural ve süreçlerini belirleyip öğretmesi, öğretimi düzenleyip sürdürmesi ve öğrencilerin sosyal yönden istenilir şekilde davranmasını sağlaması beklenir (Başar, 1997, s.18). Öğrencilerin dersi sevmesi, çalışma alışkanlıkları kazanması, olumlu değer yargıları ve tutumlar benimsemesi sınıftaki öğretmen davranışlarıyla ilişkilidir (Yavuzer, 1999, s.257). Öğretmenlerden beklenen, sınıf içinde çok yönlü etkileşimin sağlanarak sınıf ikliminin olumlaştırılmasına ve öğrenci kişiliğinin gelişimine katkı getirecek, sınıf yönetimi anlayışlarına uygun davranışlar sergilemeleridir (Demirel, 1995, s.113).

Sınıf yönetimi alanındaki araştırmalara, son yıllarda gittikçe artan bir önem verilmektedir. Iverson ve Froyen (1999, s.5) tarafından yapılan bir meta analitik araştırmanın sonuçları, etkili sınıf yönetiminin, okul politikası, eğitim programları, aile desteği gibi diğer değişkenlere göre öğrenme üzerinde daha belirleyici rol oynadığını göstermektedir. Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir (Başar, 1997, s.14; Demirel, 1995, s.113). Yalnızca kuramsal bilgilerin aktarılmasını içermeyen eğitim ve öğretim etkinliklerinin amacı, öğrenci kişiliğini gelişimine katkı sağlayabilmesi ve çok yönlü etkileşimin egemen olduğu bir ortamın yaratılması olmalıdır (Hesapçioğlu, 1994, s.252). Bu nedenle öğretmenin sergilediği sınıf yönetimi anlayışı, eğitim-öğretim etkinliklerinin amaçlarının gerçekleştirme yönünü ve düzeyini doğrudan etkileyecektir.

### 1.1.1. Öğretmenlerin Yönetim Anlayışları

Sınıf yönetiminin önemli öğelerinden birini, ilişki düzenlemeleri oluşturur. İlişki düzenlemeleri, sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrencilere bu kuralların benimsetilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların ortaya çıkmadan önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması gibi etkinlikleri içermektedir (Başar, 1997, s. 14).

Sınıf yönetiminde bu etkinliklerin gerçekleştirilmesinde asıl sorumluluk öğretmendedir. Öğretmenin grubun ortak özelliklerinden bağımsız bir yönetim anlayışına sahip olması düşünülemez. Öğretmen, sınıfını grubun özelliklerini dikkate alarak ve yönetim alanındaki yeterliklerini sergileyerek yönetir. Bu yönetim etkinliğinde temel konulardan biri öğretmenin yönetim anlayışıdır (Uluğ, 1999, s. 220). Yönetim anlayışı, yönetim işlevlerinin yerine getirilmesi ve öğretmenin tipik olarak grup üyelerine yönelik davranış biçimlerini içermektedir (Mullins, 1996, s. 259).

Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı, bir öğretmenin ya da bir grup öğretmenin, sınıf düzenlemesine ilişkin tutarlı olarak sergiledikleri ortak davranışları yansıtır düzeyindedir. Sınıf yönetimi anlayışı, yaşanan çağın değer yargılarından, yönelişlerden ve çağdaş sınıf yönetimi bilincinden ortaya çıkan ve öğretmenlerin temel tutumu içinde yer alan sınıf düzenini oluşturma biçimidir (Hesapçioğlu, 1995, s.255).

Öğrencilerin hatalı veya istenmeyen davranışlarına öğretmenlerin tepkisi, sınıfta istenmeyen davranış özelliklerinin artırılmasına veya azaltılmasına neden olabilir. Bu sorunların azaltılması veya artırılması yönetim anlayışlarına bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Farklı öğretmenlerin aynı öğrencilere yönelik farklı davranışları değişik sonuçlar üretebilmektedir (Edwards, 1997, s. 100).

Öğretmenlerin yönetim anlayışları, yönetim bilimlerinde yapılan liderlik araştırmalarına dayalı olarak farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Tannenbaum ve Schmidt 1950'li yıllarda liderlik davranışını, lider ve üyeler arasındaki yetki ilişkileri bakımından araştırmışlardır (Akt.: Eren, 2000, s.418). Bu araştırmaya dayalı olarak oluşturulan

Liderlik Dizini (Leadership Continuum) kuramına göre, yönetim anlayışı otokratik, demokratik ve ilgisiz dizini üzerinde yer alır (Başaran, 1992, s.60). Bu kurama dayalı olarak eğitim yönetimi alanında öğretmenlerin yönetim anlayışları sınıflandırmalarda çoğunlukla, otokratik, demokratik ve ilgisiz (laissez faire, adam sendeci, bırakın yapsınlar) yönetim anlayışları olarak öne çıkmaktadır (Hicks ve Gullet, 1981, s.234; Aydın, 1994, s. 261; Edwards, 1997, s.100; Uluğ, 1999, s.220). Yönetim anlayışları, gözlenen tüm eğitim davranışlarını içermesi bakımından oldukça evrensel ve karmaşık özellik taşımaktadırlar (Hesapçioğlu, 1995, s. 255). Bu nedenle belirtilen yönetim anlayışlarındaki özellikleri tam olarak üzerinde taşıyan öğretmen yok denecek kadar azdır. Çoğu öğretmen bunların hepsini aynı anda kullanabilir. Ancak her öğretmenin yönetim anlayışı, bu üç anlayıştan en çok baskın olana göre otokratik, demokratik veya ilgisiz olarak sınıflandırılmaktadır (Hicks ve Gullet, 1981, s.234; Uluğ, 1999, s.220). İzleyen başlıklarda bu sınıflandırmaların açıklamalarına yer verilmektedir.

#### **1.1.1.1. Otokratik Yönetim Anlayışı**

Otokratik yönetim anlayışında bütün ilkeler önceden belirlenmiş, görevler tek tek önceden yazılmış, çalışma grupları otoriter bir şekilde oluşturulmuştur. Ödüllendirme ve ceza öğretmenin kişisel bakış açılarına göre verilmektedir. Otoriter yönetim ilişkileri, amir-memur arasında olduğu gibi hiyerarşi ilişkilerini belirtir. Bu yönetim anlayışı ve yönetim güduları emir ve talimatlar üzerine dayalıdır. Bu otoriter ilişkilerin en içteki güdüsü güçtür. Derste hemen hemen soruların tümü öğretmen tarafından sorulur. Bu anlayış, otoriter davranışı tahrik ederek, öğrencilerin de otoriter davranışlar sergilemelerine neden olabilmektedir (Hesapçioğlu, 1995, s.256).

Otokratik anlayışla yönetilen sınıflarda aşırı disiplin uygulamaları vardır. Öğrencinin rasgele soru sorarak dersi bölmesi, sınıftan “çıt” çıkmaması, ödev yapmayan veya geç kalan öğrencinin derse alınmaması, öğrencilerin birbiri ile karşılaştırılması, öğrencinin suçlanması, fiziksel cezaya başvurulması, eleştirilerde ailenin, geçmişin, etnik kökenin eleştiri kapsamına alınması, öğrencinin ailesine veya okul yönetimine şikayet edilmesi gibi davranışlar bu kapsamda değerlendirilmektedir (Bayrak, 1999, s. 13). Bu ve benzeri



otokratik uygulamalar, sorunları çözmek yerine, daha çok artırır. Örneğin, ailenin öğrenciyi sınıftaki davranışında dolayı cezalandırması, öğrencinin okulu, evde yaşadığı sorunun kaynağı olarak görmesine neden olur ve okula karşı düşmanlık duyguları oluşturur (Glasser, 1999, s.146).

Otokratik yönetim anlayışını benimseyen öğretmen, karar verme gücünü öğrencileriyle paylaşmaz. Öğretmen karar verir ve daha sonra bu kararları öğrencilere duyurur. Otokratik öğretmenler, karar hakkında öğrencilere düşüncelerini sorabilir ancak bu düşünceler çok önemli derecede unutulmuş bir şeyi içermiyorsa, genellikle kararı değiştirmez. Bu anlayışın temel vurgusu, tüm sürecin, bütün gücü elinde bulunduran öğretmen tarafından işletilmesidir. Bu nedenle otokratik anlayış zaman zaman “ben” yaklaşımı olarak da adlandırılmaktadır (Plunkett and Attner, 1994, s.441).

Otoriter tutum, denetimin yüksek, tepkiselliğin ya da duyarlılığın düşük olduğu bir tutumdur. Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri, onların öğrencilerine sunduklarından daha fazladır. Öğrencilerin istekleri bastırılmaya çalışılır. Otoritenin korunmasına aşırı bir önem verilir, çocuk otoriteye karşı geldiğinde cezalandırılır. Otokratik anlayışa sahip öğretmenler, öğrencilerine değişmez standartlar koyarlar ve öğrencileri bu standartlara göre şekillendirmek, denetlemek ve değerlendirmek isterler. İtaat etmeye, otoriteye saygı göstermeye, çalışmaya ve geleneksel değerlerin korunmasına aşırı derecede önem verirler. Öğretmen ve öğrenci arasındaki sözel iletişime önem verilmez, öğrencinin özerk bir kişilik geliştirmesi, bireyselleşmesi desteklenmez. Bu anlayışta öğrencinin görüş ve düşüncelerini açıklamasına, benliğini ortaya koymasına, liderlik ve önceliği ele almasına izin verilmez (Dönmezer, 1999, s.54). Öğrenciler ile ilişkiler, otokratik anlayış doğrultusunda bireysel ve sosyal anlamda mesafeli tutulur (Bisani, 1997, s.760).

Otokratik yönetim anlayışına sahip bir öğretmen, öğretimde bilgiyi temel aldığı için, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri geri plana itilmiştir. Etkileşimde tek yönlülük hakim olduğundan, öğrencilerin süreç içerisinde etkin rol oynamaları söz konusu değildir. Bu nedenle, iletişim kanalları daha kapalı ve merkezileşmiş durumdadır. Derste öğrenciler arası etkileşime izin verilmez. Baskın etkileşim modelinde öğretmen merkezde yer almaktadır. (Uluğ, 1999, s.221).

Otokratik anlayışta gücün odağı öğretmendir ve grup içindeki bütün etkileşimler öğretmene doğru hareket eder. Öğretmen tek başına karar verir ve hedeflerin belirlenmesinde, amaçları başarma süreçlerinde, ilişkilerin belirlenmesinde, cezalandırma ve ödüllendirmenin kontrolünde tek otoritedir (Robbins and De Cenzo, 1998, s.391; Mullins, 1996, s.260). Öğretmenin gücü ödül ve cezaya dayanır. Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmesinde korku güdüsü baskındır. Öğretmen, daha çok amaç yönelimlidir (Başaran, 1992, s.60).

Otokratik yönetim anlayışında öğretmen amaçların tümünü ve öğretim süreçlerinin çoğunu oluşturmuştur. Sınıfta, öğretmenin bilgisi ya da yönlendirmesi dışında bir olayın gerçekleşmesi olası değildir (Kolasa, 1979, s.582). Sınıf içinde sıralar genellikle aynı çizgidedir. Öğrenciler ders başladığında oturacakları yerlerde olmalıdırlar ve ders saati süresince yerlerinden hareket etmemelidirler. Öğrenciler ders sırasında sessiz olmaları ve öğretmenlerinin sözünü kesmemeleri gerektiğini bilirler. Otokratik yönetimi benimseyen öğretmenler, öğrencilerin gerekli bilgiyi edinmeleri için, yalnızca dersini dinlemelerinin yeterli olacağı inancındadırlar. Bu öğretmenler bilgiyi temel aldıklarından dolayı, ders dışı etkinliklere yönelik çaba harcamaz. Çünkü bu tür etkinliklerin öğrencilerin zihnini öğrenmeden başka yönlere doğru çektiğine inanırlar. Öğrenciler de süreç içinde kendilerini güçsüz hissettikleri için etkinlikte bulunmada isteksiz davranırlar. Bu tarz yönetim, başarı motivasyonunu artırmada veya bireysel amaçları oluşturmayı teşvik etmede çok az etkili olur (Hawley, 2000). Otokratik öğretmenler, öğrencileri motive etmek için onları zorlamak, kontrol altında tutmak ve tehdit etmek gerektiğini düşünürler. Otokratik öğretmenlerin, güçlü yanlarının kararlılıkları; öğrencileri motive etmedeki başarısızlıkları zayıf yanlarını oluşturmaktadır (Thompson, 1998, s.129).

Otokratik yönetim anlayışında öğretmenler, öğrencilerine talimatları çerçevesinde özgürlük verirler ve öğrencilerin doğrudan denetimleri altında hareket etmelerini isterler (Plunkett, 1996, s.374). Bu istekler merkezi kontrol, ödüller, övme veya eleştiri korkusu veya cezalandırma sonucu oluşur. Otokratik bir öğretmen, öğrencilerinin emir ve

isteklerine uymalarını ister ve belirli bir sorunun çözümünde kendisinin vereceği kararın, yeterli bilgi ve deneyime sahip olmayan öğrenciler tarafından gelebilecek önerilerden üstün olduğuna inanır (Hicks ve Gullett, 1981, s. 235).

Özet olarak, geleneksel öğretmen davranışları, otokratik öğretmenlik kalıbı içinde yer alırlar. Otokratik yönetim anlayışını benimseyen öğretmen, öğrenci düşünce ve görüşlerine çok fazla değer vermez. Sınıfta serbest bir tartışma ortamının yaratılmasından kaçınır. Sınıf atmosferinin baskıcı özelliği fazladır. Öğretmen, değerlendirmelerinde tarafsız davranmaz, eleştiri kabul etmez ve dersin tek yöneticisi olarak dersin hazırlanması ve yürütülmesinde bütün sorumluluğu kendisi alır. Sürekli olarak ilişkilerinde katı olan otokratik öğretmen, öğrencilerinden koşulsuz itaat ister. Dersi yürütebilmek için sık sık fiziksel ve psikolojik cezalardan ve kırık not vermekten söz eder (Uluğ, 1999, s.221; İlgar, 1996, s.143; Tezcan, 1996, s.333).

#### **1.1.1.2. Otokratik Yönetim Anlayışının Öğrenci Üzerindeki Etkileri**

Otokratik anlayışla yönetilen sınıflarda öğrenciler, kısa bir dönem için etkin ve başarılı olabilmektedirler. Ancak öğrenciler belli bir süre sonra gergin olma eğilimi göstermekte ve öğretmeni korku veren biri olarak algılamaktadırlar. Otokratik yönetim anlayışı, öğrencilerin grupla çalışma ve kendi aralarında güçlü bağlar geliştirmeyi engelleyici nitelik taşımaktadır. Bu durum öğrencilerin, öğretmenlerine bağımlı bir birey haline gelmelerine neden olabilmektedir (Plunkett, 1996, s.375). Öğretmenin öğrencileri üzerinde doğrudan baskı uygulaması, tartışmasız otoriteye sahip biri olduğu görüntüsünü sergileyebilir. Ancak bu otorite kısa süreli otorite olarak tanımlanabilir. Öğrenci davranışları öğretmen imajı ile bastırılır ki öğretmen sınıfta olmadığı veya öğretmenin sınıf içinde baskısının hissedilmediği durumlarda disiplin sorunları meydana gelebilir (Robinson, 1980, s.63).

Otokratik yönetim anlayışının oluşturacağı güvensizlik ortamı, öğrencilerin doyumсузлук duyması ve eğitim amaçlarına karşı edilgen davranması gibi sakıncalara yol açabilmektedir (Hicks ve Gullett, 1981, s.236). Otokratik yönetim anlayışının benimsendiği sınıf atmosferinde, öğretmenin öğrenciler üzerindeki olumsuz nitelendirilebilecek etkilerinden bazılarını Tezcan (1996, s.333) şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrenci, gerçek disipline yöneltilemez. Dersteki zorlama kalkınca, öğrenci kendini bir disiplinsizlik içinde bulur.
2. Öğrenci düşündüğü gibi davranamaz.
3. Öğrencide sorumluluk duygusu gelişemez.
4. Öğretmenin derste övme ve yermeleri bireysel olduğu için, öğrenciler arası ilişkiler çatışmaya ve kıskançlığa dönüşür.
5. Öğrencide bağımsız düşünme, araştırma, karar verme özellikleri gelişemez.
6. “Biz” duygusundan çok, “Ben” duygusu gelişir.
7. Derste anlamadan çok ezbercilik egemen olur.
8. Öğrencide derse karşı isteksizlik gelişir ve dersin bir an önce bitmesi istenir.

Öğretmenin baskısı altında olan öğrenci, sessiz, uslu ve dikkatli olmasına karşılık, küskün, çekingen, başkalarının etkisi altında kolayca kalabilen, aşırı duyarlı bir yapıya sahip olabilmektedir. Öğretmeninden gelen itici ve baskıcı tutumlar nedeniyle, öğretmenin onayını kazanamayan öğrenci, kendini değersiz bulmaya başlar. Böyle bir ortamda öğrencinin kendisi ile ilgili olumlu görüşler geliştirebilmesi zorlaşır ve bu durum düşük özsaygıya yol açabilir (Dönmezer, 1999, s.61). Otokratik yönetim anlayışında, değerlendirmeler, derste öğretilenlerin sınavlarda sergilenmemesi durumunda, öğrencilerin cezalandırılması ilkesine dayalıdır. Zayıf not alma, kötü sınıfa konma ve sınıfta bırakılma şeklinde uygulana bu cezalar, öğrencilerin deneme cesaretlerini kırar. Öğrenciler, kendilerini kazanamayacakları bir savaşta hisseder ve öğrenme çabasından vazgeçerler (Glasser, 1999, s.256).

Bu tutumun yaygın olduğu sınıflarda öğrencinin kendini gerçekleştirme olanağı bulunmamaktadır. Kendini gerçekleştirme, bireyin sahip olduğu gizil güçlerini en yüksek düzeyde gerçekleştirmesi yönünde temel eğilimi olarak tanımlanmaktadır. İnsanı eyleme geçiren temel kuvvet bireyin kendisini gerçekleştirmesidir. Kendini

gerçekleştiremeyen bireyler gerçekleri tam olarak algılayamamakta, kendilerini ve başkalarını olduğu gibi kabul etmede güçlük çekmekte, yaratıcı olamamakta, evrensel düşünememekte, ben-merkezci, öznel ve mutsuz davranışlar sergilemektedirler (Atkinson ve diğerleri, 1995, s.545,546).

Otokratik öğretmen yönetimindeki sınıflarda öğrenciler mutlu değildir. Bu tür sınıflarda öğrenme yaşantıları yaşamdan kopuktur. Grup bilinci ve katılımı gelişmemiştir. Öğrenme isteği olmadığı için, sınıf öğrencilerin zorla tutulduğu bir tür cezaevi gibi görülmektedir (Uluğ, 1999, s.221). Otokratik yönetim anlayışında öğretmenin tek başına karar alması ve uygulaması, öğrencilerin pasif olmasına ve dersten soğumasına neden olabilmektedir. Ayrıca öğrencilerde iç denetim gelişmemekte, kendilerini sürekli baskı altında hissetmekte ve düşmanlık, saldırganlık gibi istenmeyen davranışlar ortaya çıkabilmektedir (İlgar, 1996, s.144).

Otokratik yönetim anlayışında verilen cezaların içinde fiziksel olanların da bulunması ve bu cezaların istenmeyen davranışla ilişkilendirilmemesi nedeniyle öğrenci, kendini denetleme yerine itaat etmeyi öğrenmektedir. Bunun bir sonucu olarak bireylerde daha çok dış denetim gelişmekte ve iç denetim gelişmemektedir. Otokratik anlayış, kendiliğindenliği, yaratıcılığı ve özerk bir kişilik geliştirmeyi önleyebilmektedir. Sürekli baskı ve güç ile karşı karşıya kalan öğrenciler, içine kapanık, çekingen, korkak, sosyal ilişkileri zayıf, saldırgan ve son derece uyumsuz bir kişilik geliştirebilmektedirler (Dönmezer, 1999, ss.62,63). Yapılan araştırmalar, bir güdünün engellenmesinin, saldırganlık davranışının meydana çıkmasına neden olabildiğini, saldırganlığın öğrenilmesinde modeli örnek almanın etkili olduğunu göstermektedirler (Morgan, 1993, s.70; Köknel, 1999, s.168). Baskıcı öğretmenlerin aşırı cezalandırma eğiliminde olmaları veya bu eğilimlerini sıklıkla uygulamaya geçirmeleri, öğrencilerin başlıca kızgınlık kaynaklarını oluşturduğu belirtilmektedir. Yapılan araştırmalarda, otokratik ortamda, grubu oluşturan bireylerde büyük ölçüde düşmanlık duyguları olduğu saptanmıştır (Kolasa, 1979, s.583). Sonuç olarak bu yaklaşım, öğrenciyi edilgen bir birey haline getirebilmektedir. Öğrenciler otoriter davranışın öznesini model alarak, otoriter davranışlar sergileyebilmektedirler (Hesapçioğlu, 1995, s.256).

Türkiye'nin sosyal yapısına bağlı olarak günlük yaşantılarda karşılaşılan otokratik yönetim anlayışının yansımaları, demokrasiyi özümsemenin ve demokratik eylemlerde bulunmanın önündeki en önemli engellerden biridir. Türkiye'nin sosyal dönüşümü ve demokratik toplum olma yönünde önemli katkılar sağlayacak bir diğer yönetim anlayışı ise demokratik yönetim anlayışıdır.

### 1.1.1.3. Demokratik Yönetim Anlayışı

Demokratik öğretmenlik anlayışı, karar vermede öğrenci katılımını sağlama, otoriteyi paylaşma, çalışma yöntemlerini ve amaçları kararlaştırmada katılımı teşvik etme ve dönüt kullanma eğilimini ifade etmektedir (Robbins and De Cenzo, 1998, s.391). Demokratik anlayışta gücün odağı bir bütün olarak gruptadır ve grup içinde geniş bir etkileşim vardır. Öğretmenlik işlevleri öğrenciler ile paylaşılır ve öğretmen daha çok sınıfın bir parçası gibi davranır. Gruptaki bireyler, amaçların belirlenmesinde, karar vermede, süreçlerin ve sistemlerin işletilmesinde daha çok söz sahibidirler (Mullins, 1996, s.260).

Bu anlayışta öğretmen sınıfın bir parçasıdır. Davranışın nedenine inmek, öğrenciye dokunmak, öğrencinin kazançlarını dile getirmek, öğrencide sorumluluk bilinci geliştirmek ve onu bir yetişkin olarak görmek, öğrencilerin neyi ve nasıl öğrendiği konusu ile içten ilgilenmek, beden dilini kullanmak, övgüde bulunmak, işbirliği becerilerini geliştirmek, öğrenciyi merkez kabul ederek bütün etkinlikleri onlara göre düzenlemek demokratik yönetim anlayışına sahip öğretmenlerin gösterdiği davranışlardır (Bayrak, 1999, s.14). Uluğ (1999, ss.221,222) demokratik yönetim anlayışını benimseyen bir öğretmenin eğitim yaklaşımını şöyle vurgulamaktadır:

Demokratik yönetim anlayışını benimseyen bir öğretmen, bilgiden çok, öğrenciyi öğrenme merkezine yerleştirir. Öğretmen, bilgiyi, öğrencinin öğrenme gereksinimlerini karşılayan bir araç olarak görür. Asıl olan öğrenci ve onun gereksinimleridir. Öğretim sürecinde öğrencinin durumunun her aşamada dikkate alınması gerektiğini düşünür; süreci bu anlayış çerçevesinde yapılandırır. Belirtilen özellikleri ile demokratik sınıf yönetimi, "öğrenci merkezli öğretim yaklaşımını" vurgular. Bu yaklaşım daha fazla çaba ve zaman gerektirmesinin yanısıra öğrenme ve öğretme etkinliklerini daha etkin ve verimli kılmaktadır.

Demokratik sınıfta, öğretmenler olası en iyi biçimde rehberlikte bulunarak karışıklığa izin vermezler. Öğrenciler kuralların düzenlenmesine olduğu kadar, ne tür çalışmalar yapılacağına ilişkin kararlara da katılırlar. Öğretmenler alınan kararların öğrencilere yüklediği sorumlulukları, öğrencilerin iyi bir şekilde anlamalarına yardım ederler (Edwards, 1997, s.100). Bu yaklaşım, öğretmeni karar verme sorumluluğundan veya öğrenciler üzerindeki gücünden soyutlamaz. Ancak, öğretmenin öğrencileri olumlu önerilerde bulunabilecek ve karar verebilecek bireyler olarak kabul etmeleri gerekir (Hicks ve Gullett, 1981, s.236). Zaman zaman “biz” yaklaşımı olarak adlandırılan demokratik anlayış, sorunları çözmeye yalnızca öğretmen kararlarının geçerli olduğu durumlardan daha etkilidir. Bireyler, kararların onlara zorla kabul ettirilmesi durumundan daha fazla etkililikle, karar verme süreçlerine katıldıkları kararlardan etkilenirler (Plunkett and Attner, 1994, s.441; Kubow and Kinney, 2000, s.270).

Karar vermek için gereksinim duyulan bilgi, beceri, güven ve yetkileri vermek zaman almaktadır. Bu nedenle demokratik anlayışa sahip öğretmenler, öğrencilerin katılımını sağlamak için yeterli zamana ve diğer olanaklara sahip olmak durumundadırlar. Öğrenciler, öğretmenlerinden aldıkları teşvik ile sorunlara sahip oldukları çözümlenmeleri aktarırlar. Bu sahiplik duygusu, eğitim etkinliklerinde öğrencilerin bağlılıklarını artırır. Bazı hatalar ve kayıplar olmasına karşın, demokratik yaklaşımın gücü insanları motive etme ve harekete geçirmek için oldukça etkilidir (Plunkett and Attner, 1994, s. 441,442). Demokratik sınıf ortamı, etkili öğretme ve öğrenmenin temel etkenlerindedir. Çünkü, sınıfta demokrasi, öğrencilerin eğitim etkinliklerine içtenlik ve coşku ile katılımlarının anlatımıdır (Aydın, 1998, s.107).

Demokratik süreçte, amaçların grup tartışması ve katılımı ile oluşturulmasından sonra grup etkinlikleri başlar. Bu aşamadan sonra öğretmenin yol göstericilik rolü oynaması ve grup üyelerinin katılımını desteklemesi beklenir (Kolasa, 1979, s.582). Demokratik yönetim anlayışında öğretmenler sınıf içindeki uyuma en az verimlilik kadar değer verirler. Öğrencileri yönlendirmek için mantıksal yaklaşım ve ayrıntılı açıklamalar kullanırlar. Bir başka anlatımla, öğrencileri harekete geçirmenin temelinde ikna etme

yöntemi bulunmaktadır (Thompson, 1998, s.129). Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmelerinde eğitimsel ilkeler doğrultusunda gönüllülük, amaçlılık, yeterlik ve başarı güdöleri baskındır (Başaran, 1992, s.60).

Demokratik yönetim anlayışında, gruplar serbestçe seçilebilir. Öğretmen takımın bir parçası olmaya çalışır. Övgü ve ceza, nesnel, duygudan arınmış biçimde konuya veya davranışa yönelik olarak verilir. Böyle bir ders işleme tarzının anlamlı bir örneği, işbirliğinin temel olduğu, karşılıklı tartışma ve anlaşmanın olduğu, eleştirel de olsa öğrencilerin katkılarını kabul edildiği öğrenci merkezli öğrenme biçimleridir (Hesapçioğlu, 1995, s. 256).

Demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimseyen öğretmen, öğrencileri anlamak ve sorunlarını çözmeye yardımcı olmak için istekli davranır ve öğrenciler arasında ayırım yapmaktan kaçınır. Bu anlamda demokratik öğretmen, öğrenciyi işe koşan, onun katılımını sağlayan öğretim yöntemlerini kullanmaya özen gösterir. Sınıfta yapıcı ve yaratıcı etkinliklerin sergilenmesini destekler; sınıfı, birlikte öğrenme alanı olarak görür. Eğitimde sorgulama, inceleme, araştırma, tartışma, çözüm arama ve uygulamanın gereğine inanır. Öğretmenler, öğrencilerini başkaları ile karşılaştırmak yerine programlar çerçevesindeki gelişim durumlarını dikkate alarak değerlendirirler (Uluğ, 1999, s.222).

Demokratik öğretmen, öğrenciler üzerinde kontroller ve sınırlar yerleştirir. Ancak eşzamanlı olarak özgürlüğü teşvik eder. Demokratik bir ortamda özgürlük “bireyin yaşamını etkileyen kararlarda, karar verme süreçlerini etkilemede ve katılımında bulunmada özgürlüğü” olarak tanımlanmaktadır (Kubow and Kinney, 2000, s.270). Demokratik yönetim, öğrencilerin hem denetlenmesini hem de ilgi ve gereksinimlerine karşı duyarlı davranılmasını amaçlayan bir anlayıştır (Hawley, 2000). Kesin sınırlamalar yerine öğrenciyeye seçme şansı tanıyan seçenekler sunarlar ve bu anlayış doğrultusunda isteklerde bulunurlar. Kuralların geçerliliği dayakla, baskıyla, korkutmayla değil, herkesin bu kuralları gönüllü olarak benimsemesi ile sağlanmaya çalışılır. Cezalar ılımlı ve eğitici bir nitelik taşır. Amaç çocuğu sindirmek değil, ona sorumluluk bilinci kazandırmaktır. Öğrenci, kurallara uydukça ve sorumluluklarını yerine getirdikçe takdir edilir ve davranışları pekiştirilir. Böylece, öğrencide içdenetim mekanizmasının geliştirilmesi sağlanmış olur (Dönmezer, 1999, s.60).



Demokratik öğretmen eleştirel tartışmaları da içeren sözlü etkileşime oldukça açıktır. Eğer öğrenciler sunulan konu ile ilgili bir soru soracak veya yorum yapacaklarsa, öğretmenlerinin sözünü kesebileceklerini bilirler. Böyle bir çevre, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirme ve öğrenme için olanaklar sunar. Demokratik yönetim anlayışına sahip öğretmen, öğrencilerine yönelik ılımlı ve özen gösteren bir tutum sergiler. İlgi ve sevgisini açık olarak ifade eder. Böyle bir anlayışın egemen olduğu sınıfta övgü ve teşvik ön plana çıkmaktadır. Öğretmen sıklıkla ev ödevlerinin üzerine açıklamalar yazar ve öğrencilerine olumlu dönütler sunar. Demokratik bir öğretmen, kendine güven duymayı, sosyal yeterlik davranışını ve daha yüksek başarı motivasyonunu teşvik eder. (Hawley, 2000).

Genel olarak demokratik yönetim anlayışında, öğrencilerin duygu ve düşüncelerine önem verilir ve öğrencilere güven duyulur. Eleştirilere önem verilerek, bu davranış teşvik edilir. Değerlendirmelerde nesnel davranılır. Dersin asıl hazırlayıcı ve yürütücüleri öğrencilerdir. Öğretmen bu konuda yalnızca yönlendiricidir. Öğrenciler gruplar halinde çalıştırılır ve sorumluluk hem bireylere hem de gruplara yüklenir (Tezcan, 1996, s.332).

#### **1.1.1.4. Demokratik Yönetim Anlayışının Öğrenci Üzerindeki Etkileri**

Demokratik yönetim anlayışı ortamında bulunan öğrencilerin daha başarılı oldukları ileri sürülmektedir. Yine bu öğrencilerde ahlaki gelişimin de yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Demokratik anlayış, öğrencilerin kendine güvenen, yaratıcı ve sosyal yönden gelişmiş bir birey olmalarına yardım eder. Bu tür ortamlarda bulunan öğrenciler, daha özerk, daha bağımsız bir kişilik geliştirirler; kendi haklarını ve çıkarlarını koruyabildikleri gibi, işbirliği ve dayanışma içine girebilirler (Dönmezer, 1999, s.66).

Demokratik yönetimin uygulandığı sınıflarda, grup bilinci gelişmiştir. Öğrencilerin öğretim sürecine katılımı ve doyum düzeyleri yüksek ve etkindir. Bu özellikleri ile demokratik sınıf yönetimi, öğrencinin demokrasi değerleri ile yoğrulması, demokratik yaşama hazırlanması amacına hizmet eder (Uluğ, 1999, s.222).

Demokratik ortamda bulunan öğrencilerde saldırganlık ve düşmanlık duygularının en düşük düzeyde olduğu ve doyum düzeylerinin daha fazla olduğu vurgulanmaktadır (Kolasa, 1979, s.583). Ayrıca demokratik sınıf ortamında bulunan öğrencilerin, karar verme ve içdenetim yeterlikleri olumlu yönde gelişebilir. (İlgar, 1996, s.144).

Demokratik öğretmenlerin öğrencilerine karşı kabul edici tutum sergilemeleri, olumlu değerlendirmeler yapmaları, koydukları kuralları açıklamaları ve bu sınırlar içinde onlara özgürlük vermeleri özsaygının oluşmasını sağlar. Ayrıca, öğretmenlerin övgülerini ve beğenilerini açıklamaları, öğrencileri ile ilgilenmeleri, cezaya başvurmamaları, özsaygıyı ve sosyal yönden istenilir olmayı artırıcı bir işlev görmektedir (Dönmezer, 1999, s.66).

Öğretmen ile çocuklar arasında olumlu bir ilişkinin kurulması, sınıf içi ilişkilerde kaygı ve çatışmanın düşük olmasına yol açar. Öğretmenleri ile güvenli bir bağ kurmuş olan öğrencilerin kendi kendilerinden ve yaşamdan memnun oldukları ve stresli yaşam koşullarına karşı daha az olumsuz tepki gösterdikleri ileri sürülmektedir. Genel olarak demokratik yönetim anlayışının öğrenciler üzerindeki olumlu olarak nitelendirilebilecek etkilerinden bazılarını Tezcan (1996, s.332) şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrenci kendi başına araştırma ve karar verme alışkanlığı kazanır.
2. Anlayarak öğrenir, öğrenilenler öğrencide kalıcı bir bilgi niteliği taşır.
3. Öğrencide içdenetim yeterliği gelişir.
4. Öğrenciler arası ilişkilerde işbirliği duygusu gelişir.
5. Öğrencide sorumluluk bilinci gelişir.
6. Öğretmene ve kendine güven oluşur.
7. Öğrencide düşünme ile eylem arasında uyum gelişir.

Demokratik yönetim anlayışı, öğretmen ve öğrenciler arasında daha olumlu ilişkilere, moralin yükselmesine ve eğitimden doyum sağlanmasına ve lider durumunda bulunan öğretmene daha az bağımlı olunmasına olanak sağlayabilmektedir (Hicks ve Gullett, 1981, s.236). Demokratik ortamda bulunan öğrenciler karşılaştıkları sorunları tartışarak çözümlenebilirler. Özgürlükleri ile sorumluluklarını dengeli bir biçimde kullanabilirler. Sağlıklı ve uyumlu bir kişilik geliştirebilirler. Genel olarak, demokratik sınıf ortamında bulunan öğrencilerde, içdenetim ve vicdan duygusunun, özerk, bağımsız, sorumlu, dengeli ve uyumlu bir kişiliğin, özgüven duygusunun ve yüksek benlik saygısının, oluştuğu ve geliştiği ileri sürülebilir (Dönmezer, 1999, ss.66,67). Benlik “Ben”i betimleyen düşüncelerin, algıların ve değerlerin tümü ile “neyim” ve “ne yapabilirim” sorularının farkındalığını içerir. Benlik imgesi ile uyum sağlayan ve ideal benliğe çok yaklaşan öğrenciler, mutlu, sosyal ve eğitimsel yaşantıdan doyum sağlayan ve kendini gerçekleştiren bireyler olurlar (Atkinson ve diğerleri, 1995, s.44).

#### 1.1.1.5. İlgisiz (Laissez-Faire) Yönetim Anlayışı

İlgisiz yönetim anlayışı, sınıf içi etkinliklerde belirsizliği, güçsüzlüğü, düzensizliği, başboşluğu ve yönlendirme yetersizliğini ortaya çıkaran yönetim anlayışını tanımlamaktadır. Bu tür yönetim, sınıf içi etkileşimin öğretimsel değerinin farkında olmayan, öğretmenlik meslek yeterlikleri açısından tartışmalı konumda bulunan öğretmenler tarafından sergilenir (Uluğ, 1999, s.222).

İlgisiz yönetim anlayışında öğretmen, grup üyelerinin kendi üzerlerine düşen görevi en iyi şekilde yapacaklarına inanır. Öğretmen kendine ait olan karar verme yetkisini, öğrencilere aktarır. Grup üyelerine eylem özgürlüğü tanır ve işlerine karışmaz. Bu yönetim anlayışında aşırı bir karmaşa ortamı oluşur. Öğretmen, öğrencilerden işlerini kendi kendilerine yapmalarını istediği için öğretmenin vermesi gereken kararlarla karşı karşıya kalan öğrenciler zorluklarla karşılaşır. Bu yönetim anlayışı, bir tarz olmaktan çok, öğretmenin kendi hakkından vazgeçmesi olarak nitelendirilebilir (Mullins, 1996, s.260). Öğrenciler, sorumluluklarını çoğunlukla istedikleri gibi yerine getirirler. Öğretmenler, sorumlulukların yerine getirilmesinde işlem süreçleri ya da

kurallar oluşturmazlar (Başaran, 1992, s.61). İlgisiz yönetim anlayışını seçen öğretmen, yetkisini hiç kullanmaz, öğretmen ve yönetici rolünü oynamaz. Bu yönetim anlayışının ancak her bireyin kendi kendini yönetme yeterliklerine sahip olduğu ilköğretimden daha üst eğitim kademelerinde uygulanabileceği söylenebilir (İlgar, 1996, s.144).

İlgisiz yönetim anlayışı, öğretmenin öğrencilerle hiç ilgilenmediği özellikleri yansıtmaktadır. Öğrencilerin sorularına “sen nasıl istiyorsan öyle yap”, “ikide bir beni rahatsız etme”, “ne çok soru soruyorsunuz”, “herkes serbest çalışsın” vb. yanıtlar verilerek öğrenciler *idare* edilmeye çalışılır. Bu tür sınıf yönetimi anlayışlarının yaygın olduğu sınıflarda; kural yokluğu, ödevlerin zamanında teslim edilmemesi halinde öğretmenin rahatsızlık duymaması ve sınıfta öğretme ortamı yaratma girişimlerine yer verilmemesi sık gözlenen durumlardır (Bayrak, 1999, s.13).

İlgisiz ortam, çok çeşitli davranışlara olanak tanır. Kişi ve grup için tam bir özgürlük sağlar (Kolasa, 1979, s.582). Ancak, demokratik yaşam biçiminin temel özelliklerinden biri olan özgürlüğün bu şekilde rasgele ve sorumsuzca kullanılması demokrasi anlayışı ile bağdaşmamaktadır (Aydın, 1993, s.74). Sıklıkla “onlar” yaklaşımı veya “seyirci tarz” olarak adlandırılan ilgisiz anlayışta, öğrenciler öğretmenlere doğrudan bağlı olmaksızın kendi etkinliklerini gerçekleştirmek için bireyleri veya grupları harekete geçirme söz konusudur. Bu anlayış, genellikle otoritenin aktarılması temeline dayandırılır. İlgisiz sınıf yönetimi anlayışı, gruplar uzmanlık gücüne sahip olduklarında, görevlerini yerini getirirken gerekli olan teknikleri nasıl kullanacaklarını bildiklerinde ve bunlara sahip olduklarında verimlilik sağlar (Plunkett and Attner, 1994, s.443).

İlgisiz yönetim anlayışında, öğrenciler bağımsız karar verme özgürlüğüne sahiptirler. Bu anlayışın etkili olması için yönetici bireylerde veya takımlarda güçlü bir bağımsız ruh geliştirmeli ve onlar için gerekli olan bilgi, beceri ve deneyimleri onlara kazandırmalıdır. Öğretmen genellikle fiziksel olarak eğitim ortamından çekilir ve öğrencilerle olabildiğince az ilişki kurar (Plunkett, 1996, s.379).

İlgisiz yönetim anlayışına sahip öğretmen, öğretmen öğrenciler üzerinde çok az kontrol kurar ve istekte bulunur. Öğrencilerin düşünmeden yaptıkları hareketlerini ve isteklerini kabul eder ve davranışlar üzerinde baskı oluşturmazlar. Böyle bir sınıf, “kendi

düşüncenizi gerçekleştirin” şeklinde tanımlanır (Hawley, 2000). İlgisiz yönetim anlayışına sahip öğretmenin öğrenciye ve eğitime yönelik tutumunu Uluğ (1999, s.223) şöyle anlatmaktadır:

İlgisiz anlayışa sahip öğretmen, sınıfın öğretim etkinliklerinde öğrenciye yol göstericilik yerine, onu kendi başına bırakma eğilimi gösterir. Öğretmen, öğrencilerin sorunlarını anlama ve tanıma isteği duymaz, öğretmenliği sevdiği için değil başka bir iş seçeneği bulamadığı için yapmaktadır. Sınıf yönetimi becerisi düşüktür. Plan ve düzen anlayışı gelişmemiştir. Eğitimde ilkesiz olduğu için, davranışları arasında tutarsızlıklar vardır. Öğrenci değerlendirmesinde nesnel değildir. Öğrencileri ve onların duygularını dikkate alıyormuş gibi görünse de bu yanıltıcıdır. Okulun programı, dersin amaçları, öğrencilerin gereksinimleri, sınıf içi davranışları onu ilgilendirmez. Öğrencilere karşı katı değil ancak yakın da değildir. Kendi ilgi ve gereksinimleri her şeyden daha önemlidir. Eğitime ilişkin kurallara ve eğitim etiğine saygı göstermez, disiplin anlayışı oturmamıştır.

İlgisiz yönetim anlayışında öğretmenlerin temel felsefesi, “bireyler verilen görevleri doğru olarak yapmazlarsa, sonuçlar, bir sonraki denemelerinde onlara doğru yolu gösterecektir” biçimindedir. Öğrencilerin içdenetimini geliştirme ve öğrencilerin gereksinimleri karşılama onlar için önemsizdir. Böyle bir ortam, gelişmemiş ve öğrenciye katkı sağlamayan zayıf bir öğrenme atmosferini oluşturur. Öğretmenler, öğrencileri yaşam sorumlulukları ile uyumlaştırmadan daha çok öğrencilerin istenmeyen davranışlarını teşvik ederler (Edwards, 1997, s.100).

Öğretmen kararlarını bazen öğrencilerin akademik ilgilerinden çok duygularına dayalı olarak oluşturur. Öğretmenin, öğrencileri disiplin altına almaları için cesareti, güveni ve becerileri eksiktir. Disiplin oluşturma çabaları, büyük bir olasılıkla sonuçsuz kalmakta ve öğrenciler kurallara uymamaktadır. Sınıfta çoğunlukla karmaşa ve zaman öldürme söz konusudur. Bu karmaşık ve ilişkilerin uzak olduğu çevrede öğrenciler, öğrenme ve iletişim becerilerini geliştirmek için çok az olanağa sahip olurlar (Hawley, 2000).

Bu yönetim anlayışında, öğrenciler gereksinimlerine, ilgi ve isteklerine bağlı olarak kendi kendilerini motive ederler. Öğrencilere bir amaç sunulur ve kendi yetenekleri ile bunun gerçekleştirilmesi konusunda tamamen serbest kalırlar. Öğretmen-öğrenci iletişimi ancak öğrencinin girişimi ile oluşabilir (Hicks ve Gullett, 1981, s.237).

İlgisiz veya tamamen serbest bırakma anlayışında, hem denetim hem de öğrencinin ilgi ve gereksinimlerine karşı gösterilen tepki çok düşüktür. Öğretmenler, öğrencilerine yeteri kadar zaman ayırmazlar. Onlar için yeterli düzeyde çaba göstermezler ve ellerinden geldiği kadar onlarla az ilişki kurarlar. Öğrenciyi kendilerinden uzak tutarlar; eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi için öğrencilerin ilgi ve isteklerini bir engel olarak görürler (Dönmezer, 1999, s.59).

Bu yönetim anlayışında, öğrenci ile ilgilenilmez, ona yardım için hiç ya da yeterince çaba gösterilmez. Öğrenciler çoğu zaman kararsız ve hareketsizdirler. İlgisiz yönetim anlayışını bir sınıf yönetimi anlayışı olarak görmek doğru değildir. Çünkü, burada bir “eğitim”den çok, bir “eğitimsizlik” durumu söz konusudur (Hesapçıoğlu, 1995, s.256).

İlgisiz yönetim anlayışını sergileyen öğretmenler, “düşük yoğunluklu” öğretmen profiline sahiptirler. Zaman zaman, kendi öğrencisi üzerinden özel ders gibi çeşitli yollarla çıkar sağlamaktan kaçınmayabilirler (Uluğ, 1999, s.223). Bu yönetim anlayışında, öğrencilerin öğretim sürecine katılımı göstermelik ve etkisizdir. Genel olarak ilgisiz öğretmenler, öğrencilerle ilgilenmez ve rehberlik yapmazlar. Çalışmalarında, amaçsızlık ve plansızlık egemendir. Değerlendirmeleri tutarlı değildir. Öğrenciler arasında huzursuzluk ve tutarsızlık ortamı yaratırlar (Tezcan, 1996, s.333).

#### **1.1.1.6. İlgisiz Yönetim Anlayışının Öğrenci Üzerindeki Etkileri**

Bu yönetim anlayışında, öğretmen süreçte yer almadığı durumlarda grubun yönsüz ve kontrolsüz kaldığı öne sürülmektedir. Bu durum, öğrencilerin bunalıma düşmelerine ve kaosun ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Hicks ve Gullett, 1981, s.237). İlgisiz yönetim anlayışı, aşırı göz yummadan dolayı, öğrencilerin sosyal yeterlik ve kendini kontrol etme eksikliğine neden olabilmektedir. Öğretmen bu derece izin verici olduğunda, öğrenci için sosyal kabul edilebilir davranışı öğrenmek zorlaşmaktadır. Öğrencilere yönelik çok istekte bulunulması ise başarıya dönük motivasyonun düşük olmasıyla sonuçlanabilmektedir (Hawley, 2000).

Bu tür öğretmen davranışının eğitim bakımından bir değer taşımadığı söylenebilir. Bu tür davranışların genel olarak öğrenciye etkilerinden bazılarını Tezcan (1996, s.333) şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrenci derste serbest kalır.
2. Derste belli bir amaca yönetilmediğinden, yaşamda belli bir amaca yönelemez.
3. Derste öğrenci disiplinli davranmaz ve bu disiplinsizlik yaşamı boyunca sürer.
4. Sınıfta öğrenme ve çalışma atmosferi zayıftır.
5. Öğrenciler sınıfta istediklerini yaptıklarından bu isteklerin birbirinden farklı olması durumunda sık sık çatışmalar ortaya çıkar.

İlgisiz yönetim ortamında bulunan öğrencilerin güdü ve eğilimlerini denetlemede yetersiz oldukları, sosyal sorumluluk ve bağımsızlık düzeylerinin düşük olduğu ileri sürülmektedir. Öğrenciler sınıf, okul ve toplum kurallarını öğrenmede zorluk çekebilmektedirler ve bu durum ilişkilerine yansiyarak, ilişkide buldukları insanların rahatsız olmalarına neden olabilmektedir. Vurucu, kırıcı ve saldırgan davranışlar sergileyebilirler. Genel olarak bu anlayış içinde yetişen çocukların iç denetimden yoksun, doyumsuz, kurallara uymada güçlük çeken, hep almaya alışmış, bu nedenle, paylaşma ve işbirliği yönünden yetersiz oldukları söylenebilir (Dönmezer, 1999, s. 63).

Bu yönetim anlayışında diğer anlayışlarda olduğundan daha fazla özsaygı ve moral oluşmasına karşılık, öğretmenin uzak ve iletişim yönünden ulaşılamaz olması, belirsizlik ve korkunun neden olduğu bir doyumsuzluk ve güvensizlik ortamı oluşturur (Plunkett, 1996, s.380; Kolasa 1979, s.583).

### **1.1.2. Yönetim Anlayışlarının Karşılaştırılması**

Sınıf ortamında, yönetim işlevlerinin bir anlamı olarak hiyerarşik yapıda öğretmenlerin yalnızca pozisyonlarına güvenmeleri yeterli olmayabilmektedir. Öğrencilerin daha başarılı olmalarına yönelik olarak isteklilik, işbirliği ve bağlılık bilinci ve yüksek morali teşvik etmek için öğretmenler gereksinimleri dikkate almalıdırlar. Bu durum yönetim anlayışının önemini daha da artırmaktadır (Mullins, 1996, s.259).

Sınıftaki konumundan dolayı öğretmenlerin yönetim anlayışları ve buna bağlı olarak davranışları, öğrencilerin tutumlarını ve çalışma alışkanlıklarını oluşturmada önemli rol oynamaktadır (Thompson, 1998. s.129). Bu nedenle öğretmenler, seçtikleri yönetim anlayışının sonuçları ve etkilerine dikkat etmek zorundadırlar. Otokratik ve demokratik öğretmenler farklı öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasına neden olurlar. Düşmanlık, rekabet ve yüksek derecede bağımlılık otokratik yönetim anlayışının; açıklık, arkadaşça iletişim ve bağımsızlık ise demokratik yönetim anlayışının başat özellikleridir. Öğretmenlerin yönetim anlayışları, sınıflarındaki iklimi, bireysel grup düzeyindeki etkileşimlerinin niteliğini ve süreçlerin oluşturulmasını farklı biçimlerde etkilerler (Parkay and Hardcastle, 1987, s.363).

Demokratik yönetim anlayışı, öğrencilerin sınıf sorunları ile ilgilenmesini, eğitime yönelik motivasyon ve doyum düzeylerini olumlu yönde etkilemekte; çalışma gücü ve moralini yükseltmektedir. Buna karşın zaman kaybının olması ve yanlış görüşlerin savunulmasına yol açması en önemli sakıncalarını oluşturmaktadır (Eren, 2000, s.439). Öğretmenlerin yönetim davranışı ve yönetim anlayışları öğrenciler tarafından sergilenen performans düzeyini ve eğitim etkinliklerine yönelik çabaları etkilemektedir (Mullins, 1996, s.435). Yapılan bir çok araştırmanın genel olarak ulaştıkları sonuçlar, otoriter anlayışın kısa dönemde, demokratik anlayışın ise uzun dönemde bireylerin performansı üzerinde etkili olduğu, ilgisiz anlayışın ise her koşulda düşük etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Robbins and ve De Cenzo, 1998, s.391; Kolasa, 1979, s.583).

Otokratik ve demokratik yönetim anlayışındaki farklılıklar, yönetim ilkesi, otorite temeli, sınıf yapısı, karar verme süreci, sınıf ilişkileri, öğrenci değişkenleri dikkate alınarak tablolştırılma yoluna gidilmiştir. Çizelge 1'de bu değişkenler çerçevesinde demokratik ve otokratik yönetim anlayışları verilmiştir.



**Çizelge 1**  
**Otokratik ve Demokratik Yönetim Anlayışları Arasındaki Farklılıklar**

Otokratik Yönetim Anlayışı	Demokratik Yönetim Anlayışı
<b>1. Yönetim İlkesi</b>	
Öğretmen tek otoritedir, öğrenciler öğretmenlerin emirlerine mutlak itaat ile yükümlüdür.	Öğretmen ve öğrenciler takım üyesidirler. Öğretmen takım içi etkileşimi yönlendirir ve eşgüdümleyer.
<b>2. Otorite Temeli</b>	
Bireysel otorite, dünya görüşünü, etik veya dini değerleri temel alır. Birey olarak öğretmen yüksek düzeyde geleneksel değer yargılarına sahiptir. Örgütsel otoritenin statü sembolleri bilinçli olarak edinilir.	Öğretmenin sahip olduğu otorite etkileşimin zorunluluğundan, yönetim yeterliğinden ve görev gereklerinden rasyonel olarak ortaya çıkar.
<b>3. Sınıf</b>	
<b>a) Sınıf Yapısı</b>	
Katı biçimde düzenlenmiş ve net biçimde vurgulanmış tek öğretmene dayalı kontrol ve disiplin önemlidir. Sınıf yapısı hiyerarşik bir düzene sahiptir. Yetki ve sorumlulukların tümü öğretmendedir.	Katı hiyerarşik düzen esnekleştirilmiş ve öğretmen ile öğrenciler arasında çok sayıda karşılıklı iletişim ile tamamlanmıştır. Sınıf yapısı kontrol alanına göre değil eğitim etkinliklerine göre oluşturulmuştur.
<b>b) Sınıf Kuralları</b>	
Öğrencilere yönelik katı standartlar koyulur. Bu standartlar öğrencilerin eğitim etkinliklerinde yaratıcılıklarını büyük ölçüde kısıtlar.	Standartlar esnektir. Katı biçimde belirlenmiş çalışma yönergeleri yerine hedeflerin belirlendiği düzen yer almıştır.
<b>c) Sınıfın Formal Yapısı</b>	
Sınıfta formal yapı yüksektir. İnfomal görünümler yok sayılır veya olduğunda bastırılır.	Formal ve informal yapı eşdeğer oranda desteklenir. Öğrenci merkezli kararlar büyük ölçüde informal düzenlemelerle tamamlanır.
<b>4. Karar Verme Süreci</b>	
<b>a) Karar Vermek İçin Ön Hazırlık</b>	
Öğretmen öğrencilerden herşeyi çok daha iyi bildiği ve yapabildiği için ön hazırlık öğrencilerin etkisi olmadan gerçekleşir.	Eğitim etkinliklerine ilişkin kararlar olanaklar içerisinde bütün öğrencilerin katılımı ile alınır. Eşgüdümleme araçlarının kullanımına önem verilir.
<b>b) Karar Verme</b>	
Kararların alınması da öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Öğretmen kararı alır, öğrenciler bu kararları uygular.	Öğrenciler karar alma sürecinde etkindir. Öğretmenin eşgüdümleme görevi vardır. "Ben" yaklaşımının yerini "Biz" yaklaşımı almıştır.
<b>c) Kararın Uygulanması</b>	
Kararların uygulanmasının temeli tek bir emirdir. Öğretmen herşeyi en iyi biçimde düşünmüş olduğundan itiraz olayını kabul etmez.	Kararların gerçekleştirilmesinde temel, paylaşım yolu ile görevlendirmedir. Görevlendirmeye ilişkin mantıklı ve nedenli itirazlar kabul edilir ve görevlendirmenin değişmesine neden olur.

Çizelge 1 (Devam)

Otokratik Yönetim Anlayışı	Demokratik Yönetim Anlayışı
<b>5. Sınıf İlişkileri</b>	
<b>a) Görev Paylaşımı</b>	
Öğretmen tarafından yalnızca uygulama görevleri devredilir. Bütün planlama, karar verme ve kontrol görevleri öğretmende odaklanmıştır.	Öğretmen planlama, karar verme ve kontrol görevlerini olanaklar ölçüsünde paylaşır. Daha çok başarı kontrolü ve eşgüdümleme ile uğraşır.
<b>b) Çalışma Yönergeleri</b>	
Çalışma yönergeleri öğretmen tarafından sınıfa iletilir. Öğrenci izole edilmiş ve tek başına çalışan durumundadır.	Çalışma biçimi genellikle grup olarak gerçekleşir. Çalışma yönergeleri grup etkileşimi çerçevesinde oluşturulur.
<b>c) Bilgilendirme</b>	
Öğrenciler yalnızca sınıf kuralları ve çalışma görevlerine ilişkin alanlarda bilgilendirilir. İletişim ağları formal yapılardan oluşmuştur. Öğrencilerin bilmeleri gerekenler, bilmeleri gerekenlerle sınırlıdır.	Bilgilendirme sınıf yönetiminin bir aracı olarak görülür. Bilgilendirme, sorumluluk ve karar verme görevinin delege edilmesi ve bireysel sorumluluğun oluşması için önemlidir. İnfomal ilişkilerle desteklenen bilgilendirme politikasında iletişim ağları çok yönlüdür.
<b>d) Kontrol</b>	
Kontrol ayrıntılı ve katı kurallara dayalıdır. Öğretmen için dış kontrol, öğrencilerin iç kontrolünden daha fazla anlam taşımaktadır.	Kontrol öğretmenin vazgeçilmez ve delege edilemez bir işlevidir. Ancak öğretmen bu görevini uygulamalardan çok başarı üzerinde yerine getirmektedir.
<b>6. Öğrenciler</b>	
<b>a) Öğrencilerin Kişisel Portresi</b>	
Mc Gregor'un X-teorisine göre, insanlar öğrenmeye karşı olumsuz tutumlara ve isteksizlik duygusuna sahiptirler. Bu anlayıştan hareketle öğrenciler ödüllendirme ve ceza ile öğrenmeye yönlendirilirler. Öğrencilerin sorumluluklarını kendi başlarına getirme becerileri yoktur.	Y-teorisine dayalı olarak, öğrencilerin eğitimden sağladığı doyum, eğitimlerinin kişisel motivasyonlarına ne derece hitap ettiği ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin doğru çözüm yollarını bulmak için yeterli düzeyde zeka ve becerilere sahiptirler.
<b>b) Öğretmen ve Öğrenciler Arasında İletişim</b>	
Örgütsel otoritenin mantığı doğrultusunda, öğrencilere karşı mesafe koyulmaktadır. Sosyal ve bireyler arası ilişkiler en düşük düzeyde gerçekleşir.	Birbirine karşılıklı sorumlu olmak duygusu ve işbirlikçi takım çalışması bireyler arası ilişkilerin derinleşmesini zorunlu kılmakta ve öğretmen ile öğrenci arasındaki mesafeyi en aza indirmektedir.

Kaynak: Bisani, 1997, ss.756-761'den uyarlanmıştır.

Öğretmenler geleneksel otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergilerken sıklıkla, “denetim”, “cezalandırma”, “gözdağı verme”, “sınırlar koyma”, “zorlama”, “kuralları hatırlatma”, “sert olma”, “kınama”, “emir verme”, “isteme” vb. terimleri kullanmaktadırlar. Buna karşın demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileyen öğretmenler bu ifadeler yerine “sorun çözme”, “etkileme ve etkilenme”, “işbirliği yapma”, “ortak bir amaçta birleşme”, “birlikte karar verme”, “öğrencilerle çalışma”, “karşılıklı anlaşmalar yapma”, “gereksinimleri karşılama”, “bir sonuca varmak için tartışma”, “tarafsız olma”, “demokratik davranma” gibi terimler kullanmaktadırlar (Gordon, 1999, s.15).

Öğrenci özelliklerine, eğitimin ve toplumun genel amaçlarına uygun olmayan yönetim anlayışları kullanıldığında, eğitimin amaçları gerçekleştirilemez ve öğrenciler kırgın, üzgün, güven ve başarı duygusundan yoksun, eğitimden doyum sağlayamayan bireyler olarak yetişirler. Çizelge 2’de öğrencilerde farklı etkilerde bulunan bu üç yönetim anlayışı arasındaki farklar sunulmuştur.

### Çizelge 2

#### Otokratik, Demokratik ve İlgisiz Yönetim Anlayışları

Otokratik	Demokratik	İlgisiz
1. Uygulamalar öğretmen tarafından belirlenir.	1. Uygulamalar olanaklar çerçevesinde grup tarafından tartışılır ve kararlaştırılır.	1. Grup veya bireysel kararlara tam bir özgürlük vardır. Öğretmenin etkinliği en alt düzeydedir.
2. Etkinlikler öğretmen tarafından öğrencilere ayrı ayrı dikte edilir.	2. Eğitim etkinlikleri öğretmenin çeşitli alternatifleri doğrultusunda grubun seçimi ile gerçekleşir.	2. Öğretmen gerektiğinde veya yardım istendiğinde eğitim etkinliklerine yardımda bulunur. Bunun dışında sürece katılmaz.
3. Öğretmen genellikle her öğrencinin birlikte çalışacağı öğrencileri kendisi seçer.	3. Öğrenciler birlikte çalışacakları arkadaşlarını seçmekte serbesttirler ve işbölümü gruba bırakılmıştır.	3. Öğretmen öğrencilerin kimlerle çalışacakları konusu ile kesinlikle ilgilenmez.
4. Her öğrencinin yaptığı etkinlikle ilgili olarak öğretmen eleştiri ve övgülerinde kişisel olma eğilimindedir. Öğretmen genellikle grup etkinlikleri dışında kalır.	4. Öğretmen övgü ve eleştirisinde nesnel davranır ve psikolojik olarak grubun bir üyesi olarak hareket etmeye çalışır.	4. Sadece sorulduğunda öğrencilerin etkinliklerine ilişkin görüş bildirir ve etkinliklerin gerçekleşme sürecine müdahale etmekten kaçınır.

Kaynak: Hicks ve Gullet, 1981, s.235’den uyarlanmıştır.

Otokratik yönetim anlayışında, yaşam eğer amaçlara ulaşıyorsa yaşanmaya değer ve amaca ulaşmada süreçlerin değeri yoktur. Demokratik yönetim anlayışında, yaşam bir yolculuktur. Eğer sevgi ve öğrenme isteği ile yaşanırsa bir anlamı vardır. Otokratik anlayışta öğretmenlerden, alanları kapsamında her şeyi bilmeleri beklenir. Onlar öğrencilere bilgi verirler, öğrenciler ezberler ve olasılıkla büyük bir kısmını unuturlar. Sınavlarda gösterilen yeterlik, kısa sürelidir ve sınav sonuçları da uzun süre için kazanılması gereken bilgiyi yansıtmaz. Demokratik anlayışta, öğretmenler alanlarında uzmandırlar ama sınıfın en hevesli ve ateşli öğrencileridir. Öğrenciler, öğretmenlerinden, diğer öğrencilerden, toplumdan ve farklı kaynaklardan öğrenirler ve öğrendiklerini kendi yaşantıları ile bütünleştirirler (Bostingl, 2000, s.101-103).

Öğretmen, okul ve sınıf ortamını canlandıran, sınıfı öğretim için uygun, ilginç ve zevkli bir duruma getiren kişidir. Ayrıca yönettiği öğretim etkinlikleri sırasında dolaylı ve dolaysız olarak öğrenciler üzerinde önemli izler bırakarak öğrencilerin tüm gelişimlerini etkilerler. Öğrencilerin akademik ve mesleki bakımından geleceklerine yön verir, onların kişilik kazanmalarına ve yaşam görüşü edinmelerine de katkıda bulunurlar. Hangi düzeyde olursa olsun yapılan eğitimin niteliğini, öğretmenin niteliğinden soyutlamak söz konusu değildir (Ünal ve Ada, 1999, s.45). Öğretmenin kişisel özellikleri, öğrenme etkinliklerinin yöneticisi olarak yeterliği, öğretme becerisi ve sınıf yönetimi anlayışı sınıftaki çalışmasını ve başarısını etkiler (Aydın, 1993, s.38).

Yönetim alanındaki gelişmeler geleneksel kontrol etme anlayışından, daha fazla işgörene yönelik olma, esnek çalışma ve örgüt yapılarını demokratik anlayışa göre düzenlemeye yönelik eğilimleri zorunlu kılmaktadır (Mullins, 1996, s.435). Eğitim yönetimi alanındaki gelişmeler de, toplumsal ve yönetim alanındaki gelişmelere bağlı olarak öğretmenin sınıf yönetiminde ortaya koyduğu yönetim anlayışını otokratikten demokratiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye ve öğretmen merkezilikten öğrenci merkeziliğe yönlendirmiştir (Başar, 1997, s.15).

Geleneksel yönetim anlayışında, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrencilerin aynı hız ve biçimde öğrendikleri varsayımı ve öğretmenden öğrenciye tek yönlü bilgi akış sistemi üzerine kurulmuş olup, 19. Yüzyılın kitle üretimine yönelik fabrikaların hiyerarşik

düzenini yansıtmaktadır. Yeni değerler ve ilerlemelere dayalı olarak gelişen yönetim anlayışında ise, öğrencilerin yalnızca öğretmenden değil, birbirlerinden, çevrelerinden kendi hız ve performanslarından öğrenmelerine olanak tanınmaktadır (Bayrak ve Ağaoglu, 1998, s.25).

Demokrasi ve demokratik bir kişiliğin önem kazanması ile birlikte, öğrencilerin demokratik ortamda nasıl davranılacağını öğrenmeleri için, gereksinim duydukları sorumluluk ve özgürlüğü yönetebilme yeteneklerinin geliştirmesini, ancak demokratik niteliklere sahip öğretmenler sağlayabilir. Bu nedenle okulun ve öğrenci grubunun durumu zaman zaman özel ve farklı yaklaşımlar gerektirse de, iyimser olarak sınıflarda demokratik yaklaşım tercih edilmelidir (Parkay and Hardcastle, 1987, s.77). Çünkü bu tarz öğretmenlik, öğrencilerin motivasyonunu, karar niteliğini, takım çalışmasını moral ve gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Robbins and De Cenzo, 1998, s.392).

Eğitimde arzulanan demokratik yönetim anlayışı, sınıf ortamında düzensizlik anlamına gelmez. Demokratik anlayışın temelinde düzen, iş disiplini ve sorumlulukları yerine getirme yer alır. Bu düzen ve sorumluluklar, öğrenci tarafından içselleştirilmiş, birlikte ve özgürlük içinde oluşturulmuş bir düzendir. Bu anlayışın temelini özgürlük eğitimi oluşturur. Özgürlük eğitimi, özgürlüğün verilmesi ve öğrencinin çeşitli gelişim aşamalarında özgürlüğü kavrayacağı ödevlerin yaptırılması yolu ile gerçekleşir (Hesapçioğlu, 1995, s. 256). Sisteme uyan itaatçi askerler yetiştirmekten çok, eylemlerinden sorumluluk duyan, nitelikli kararlar alabilen, bağımsız davranabilen, çevresini sorgulayan ve insanlara saygı gösteren bireyler yetiştirmek, öğretmenlerin ve eğitimin temel amacı olmalıdır. (Parkay and Hardcastle, 1987, s.363).

Türkiye’de eğitimin demokratikleşmesi ve bireylerin demokratik yeterliklere özgürleşerek sahip olması sorunu öğretmenlerin demokrasiyi benimseyip bir yaşam biçimi haline getirmesi ile doğrudan bağlantılıdır. Demokrasi eğitimine ne kadar ağırlık verilirse verilsin, sınıftaki öğrenci-öğretmen ilişkileri demokratik olmadıktan sonra demokrasinin yaşama geçmesi ve demokratik yaşam kültürünü kazanmış bireyleri yetiştirmek olanaksız olacaktır (Şimşek, 2000, s.v). Öğretmenin sadece bilgi kaynağı olduğu eğitim sürecinde, olgun ve seven bir insan varlığıyla sağlanan ve insani değerleri

vurgulayan bilgi, çağdaş kapitalist toplumlarda ihmal edilmektedir. Kapitalist toplumlarda bireyler, sıradan insanlara, kendilerinin ulaşmadıkları doyumunu sağlayan film yıldızları, futbolcular, mankenler veya işadamları gibi bireylere hayranlık duymaktadırlar. Bireylerin sergilediği bu davranış, toplumların insansal değerlerden uzaklaşmasına neden olmaktadır. Eğitim sistemlerinin bu doğrultuda en önemli görevi, bireylere kolay yoldan doyuma ulaşan bireyler olarak değil, demokratik insani değerleri benimseyen bireyler olarak başarıya ulaşabilecekleri inancı ve yeterlikleri kazandıracak olanakları sağlayabilmesi olmalıdır (Fromm, 1982 s.11).

Eğitim sisteminin temel ve kritik ögesi öğretmendir. Öğretmenlerin insan haklarına, farklılıkların kaçınılmazlığına, hoşgörüye, demokratik yaşam biçiminin bireysel ve toplumsal gerekliliğine inanmaları, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması bakımından önem taşımaktadır. Öğretmen, “düşünmeyen, suskun, tartışmayan, eleştirmeyen, sorgulamayan, bağımlı, edilgen öğrenci mi?; düşünen, eleştiren, tartışan, hayır diyebilen, bağımsız etkin öğrenci mi?” istemektedir. Öğretmenin bu konudaki seçimi bireyin bireyselleşmesinden, toplumun demokratikleşmesine uzanan bir süreçte olumlu ya da olumsuz ama çok önemli bir rol oynayacaktır (Demirbolat, 1999, s.230).

İlköğretim dönemindeki öğrenciler, öğretmenleri ile özdeşim kurmaya isteklidir. Öğretmen, öğrencisinin benlik ideali olabileceğini düşünerek, öğrencisinin bu ideal benlik modeli ile özdeşleşmek isteyeceğini unutmamalıdır (Bayazid, 1997, s.133). Bu doğrultuda, okulda öğrencinin kişiliğinin gelişiminde, oluşumunda ve demokratik tutum ve becerileri kazanmasında birincil derecede öğretmenler sorumludur. Demokratik yönetim anlayışının, öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerin en önemlisi olduğu vurgulanmaktadır (Ergin, 1995, s.229). Bu nedenle, etkin ve demokratik bir sınıf atmosferi gerçekleştirmek, öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde kazandırılması ve öğretmenlerin seçiminde dikkate alınması gereken özellikleri belirlemek ve demokratik bir toplum yapısı oluşturmanın temel taşları olan eğitim örgütlerinin bu anlamdaki durumlarını saptamak için öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin ortaya koyulması bir zorunluluk taşımaktadır.

## 1.2. Amaç

Eskişehir il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, kendi yönetim anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu temel amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eskişehir il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin;
  - a. otokratik yönetim,
  - b. demokratik yönetim ve
  - c. ilgisiz yönetim
 anlayışını yansıtan davranışlarına ilişkin görüşleri nedir?
  
2. Öğretmenlerin yönetim anlayışlarını yansıtan davranışlarına ilişkin görüşleri;
  - a. cinsiyetlerine,
  - b. yaşlarına,
  - c. mesleki kıdemlerine ve
  - d. mezun oldukları okullara
 göre değişmekte midir?

## 1.3. Önem

Öğrencilerin yaratıcı, eleştirel düşünen, sorun çözme yeterliklerine sahip, kendini ifade edebilmede bireysel özgürlüğe ulaşmış ve demokratik yaşam kültürünü duyuşsal düzeyde gösteren bireyler olması sınıf ikliminin olumluluğuna, sınıf iklimi öğretmenlerin yönetim anlayışlarına bağlıdır.

Eğitim-öğretim yaşantısı süresince öğrenciye yönelik öncelikle akademik başarıya ulaşma beklentisi oluşturulur. Bu beklenti çoğu zaman okulların eğitim işlevinin dolayısıyla, sınıf içerisinde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Buna karşın öğrenci-öğretmen etkileşiminde, öğretmenin

yönetim anlayışı, öğrencinin akademik başarısını etkilemesinin yanısıra, hem bireysel anlamda hem de grup düzeyinde öğrencinin öğrenme tutumunu ve sosyal davranışını etkileyebildiğinden, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının belirlenmesi önem taşımaktadır.

Demokratik yönetimler için, yönetilenlerin siyasal bilinci kadar, yönetenlerin siyasal bilinci de önem taşımaktadır. Yetiştirilmek istenen vatandaş tipi ile demokratik toplum ve devlet olma isteği arasındaki ilişkinin unutulmaması gerekir. Öğrenciler sorumluluğa bağlı olarak becerileri ve tutumlarının baskı altında tutulduğu demokratik olmayan bir sınıf ortamında eğitim-öğretim görüyorlarsa, onların sorumluluk duygusuna sahip, demokratik yaşam kültürünü benimsemiş vatandaşlar olmasını beklemek olanaksızdır. Benzer şekilde öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmetiçi mesleki gelişim programlarında demokratik eğitim kültürü kazandırılmamışsa ve bu kültürü eğitimbilimsel olarak sınıflarında nasıl uygulayacakları öğretilenmemişse, sınıflarında demokratik uygulamaları beklemek anlamsız olacaktır. Bu araştırma öğretmenlerin bu yöndeki yetişmelerine katkı sağlayacak yeni yaklaşımların geliştirilebilmesinde yararlı olacaktır.

Ayrıca, bu görüşlere dayalı olarak araştırma ile elde edilebilecek sonuçların, öğrencilerin kişilik yapılarının demokratik yaşam kültürünü kazanması yönünde oluşmasını sağlayan demokratik sınıf iklimlerinin yaratılmasına ve öğretmenlerin demokratik yönetim anlayışlarını gösteren davranış düzeylerinin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Bu sonuçlar ile, kişilik gelişiminin en önemli dönemini oluşturan ilköğretim çağındaki öğrencilere yönelik sınıf öğretmenlerinin yönetim anlayışlarına dikkat çekebilecektir. Bu bağlamda öğretmenlerin hizmet öncesi, hizmetiçi eğitimlerine ve seçim ölçütlerine yönelik yeni bakış açılarının geliştirilebilecek olması araştırmayı önemli kılmaktadır.

Araştırma, eğitim örgütlerinin vazgeçilmez ve temel ögesini oluşturan öğretmenlerin toplumsal dönüşüm sürecinde rollerini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi, bu doğrultuda politikaların gözden geçirilmesi, yeni politikaların oluşturulması ve öğretmenlerin kendi davranışlarını değerlendirmesine aracılık etmesi açısından önem taşımaktadır.



#### 1.4. Sınırlılıklar

Eskişehir il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır:

1. Araştırma, 1999-2000 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir merkez ilçedeki resmi ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin, kendi yönetim anlayışlarına ilişkin betimlemeleri ile sınırlıdır.
2. Öğretmenlerin yönetim anlayışları otokratik, demokratik ve ilgisiz olmak üzere üç boyutta sınıflandırılarak sınırlandırılmıştır.
3. Okul kültürünün, yönetim yapısının, eğitim ortamının fiziksel özelliklerinin ve öğrenci özelliklerinin yönetim anlayışlarına olan etkisi ve bu değişkenler açısından yönetim anlayışlarında farklılaşmalar olup olmadığı araştırma konusu edilmemiştir.
4. Araştırma, amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda verilerin toplanması anket uygulaması ile sınırlı tutulmuştur.
5. Sosyal sistemlerin ve insan davranışının özel oluşları göz önünde bulundurularak, araştırma sonuçları, çalışma evreni olarak seçilen Eskişehir il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında 1999-2000 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde görevli sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

#### 1.5. Tanımlar

**Okul:** 6-14 yaş grubu çocukların zorunlu olarak devam ettikleri Eskişehir ili Merkez ilçede yer alan resmi ilköğretim okulları.

**Öğretmen:** Eskişehir ili Merkez ilçede yer alan resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri.

**Sınıf Yönetimi Anlayışı:** Sınıf yönetimi işlevlerinin yerine getirilme ve öğretmenin tipik olarak öğrencilere yönelik davranış biçimleri.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın desenlenmesinde, problemin tanımlanmasında ve verilerin yorumlanmasında öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışları ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili bulunan araştırmaların kısa açıklamalarına yer verilmektedir. Araştırmaların özetlenmesinde kronolojik sıra izlenmiş olup, önce Türkiye’de yapılan çalışmalara daha sonra da Türkiye dışında yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

Kocaçınar (1966), İzmir Eğitim Enstitüsü’nde 1960-61 öğretim yılında 72 öğretmen adayı ve altı öğretmenin yer aldığı araştırmasında, iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerde bulunması gereken özellikler; kültürlü ve bilgili olmak, sağlam karakterli olmak, güler yüzlü ve neşeli olmak, adil olmak, öğrenciyi tanımak ve sorunlarını çözebilmek, sade giyinmek, psikoloji kültürü sağlam olmak, içten ve sempatik olmak, demokratik anlayış sahibi olmak, çevresine saygı telkin edebilmek, planlı çalışma alışkanlığına sahip olmak, mesleki formasyon ve genel kültür sahibi olmak, sağlıklı olmak, yaratıcı olmak, sabırlı ve anlayışlı olmak, tarafsız olmak, davranışları ölçülü olmak, notu tehdit aracı olarak kullanmamak, devrimci olmak, ders dışı etkinliklere yer vermek ve öğrencilerini iyi tanıyıp onların düzeyine inebilmek olarak belirlenmiştir.

Başaran (1978) belgesel tarama niteliğindeki araştırmasında iyi bir öğretmenin özelliklerini karakter yönünden, toplumsal uyum yönünden ve öğretim yönünden olmak üzere üç ana bölümde sınıflandırmıştır. Buna göre iyi bir öğretmenin karakter yönünden; öğrencilerini akla uygun ölçüde sevme ve onlarla bir arada olmaktan mutluluk duyma, öğrenmekten zevk alma, sağlıklı olma, duygusal olgunluğa ulaşma, düzenli olma, güven duygusuna sahip olma, korku ve kaygılarından sıyrılma, doğru ve yansız davranma, şakadan anlama ve hoşlanma, sabırlı ve sinirlerine egemen olma özelliklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Toplumsal uyum yönünden, öğretmenlerin,

öğretmenlik mesleğine uygun yaşama, öğrencilerini olduğu gibi kabul etme, öğrencilerini kendi güdülerini karşılamak için araç olarak kullanmama, kendini öğrencileri ile özdeşleştirme, öğrencilerine bir birey olarak saygı gösterme, öğrencilerini anlamaya çalışma ve öğrencilerine dostça davranma özelliklerini sergiledikleri belirlenmiştir. Öğretim yönünden iyi bir öğretmenin özellikleri ise; planlı çalışma, öğrencilerine gerçekleri sunmaktan çekinmeme, öğrenme ilkelerini anlama ve kullanma, anlamaya önem verme, işlerini süresi içinde ve düzenli yapma, öğrencilerine ayrı ayrı yardım etme, öğrencilerin düşüncelerini dersinde kullanma, konuları öğrencilerin ilgilerine ve yaşamlarına dayandırma ve öğrencilerinin düşüncelerini ortaya koymasına olanak tanıma, disiplin sorunları ortaya çıkmadan önleme, yapıcı bir disiplin uygulama, kendini yetiştirmeye önem verme ve toplumsal etkinliklere katılma biçiminde belirlenmiştir.

Kısakürek (1985) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin örneklemini oluşturduğu, “Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı araştırmasında sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ders konusu ile ilgili tartışmalara öğrencinin katılımının sağlanması, sınıf içi düzenin oluşturulması, eğitim etkinliklerinin öğrenci görüşlerinin alınarak planlanması ve grup çalışmaları ile yürütülmesi öğrenci başarısında olumlu yönde etkili olurken; öğretim üyesinin derste katı kurallar koyması ve hoşgörüsüz davranması öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır.

Ertürk'ün (1986) “On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları” adlı araştırmasında, 1960-1970 yılları arasında istenilen ve istenmeyen öğretmen davranışları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada demokratik yönetim anlayışı kapsamında, öğretmenlerin çoğulcu insan anlayışı yerine otokratik (beylik-tipçi) insan anlayışının yaygınlaştığı, hem yönetsel otoriteye karşı çıkma hem de uyma davranışlarının artmış olduğu, sorumluluk anlayışlarının on yıl öncesine göre geliştiği, yeterince demokratik olmadıkları, öğrenci merkezli eğitimden uzaklaşmış oldukları ve eğitim sistemine ilgisiz kaldıkları yönünde bulgular elde edilmiştir.

Büyükkaragöz (1990) “Öğretmen, Öğrenci ve Yöneticilerin Demokratik Tutum ve Davranışları” adlı araştırmasında, Türk Milli Eğitim Sistemi’nde demokratik eğitimin düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler yeterli düzeyde demokratik tutum ve davranışlar sergilememektedirler. Öğretmenlerin öğrencilere göre daha demokratik tutum ve davranışlara sahip oldukları saptanmış ve il ve ilçe merkezlerinde bulunan öğretmenler arasında demokratik davranış açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Gömlüksiz (1993) “ Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Öğretim Elemanı ve Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında, üniversite öğretim elemanları ve öğrencilerinin demokratik sınıf ortamı ilkeleri açısından davranışlarının karşılıklı olarak değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretim elemanları ve öğrenciler demokrasi ilkelerine yüksek düzeyde katılmakta, ancak bu ilkeleri davranış düzeyinde sergilememektedirler. Öğretim elemanları ile öğrenciler arasında “insan kişiliğine değer vermek ve insan onuruna saygı duymak esastır” ilkesi ile ilgili olarak öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Gözütok (1995) “Öğretmenlerin Demokratik Tutumları” adlı çalışmasında, öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, aday öğretmenler, öğretmenlik yapanlara göre daha yüksek düzeyde demokratik tutum sergilemekte; kıdem, cinsiyet ve çalışılan sosyo-ekonomik çevre değişkenlerine göre öğretmenlerin demokratik tutumları arasında fark bulunmamakta; ilköğretmen okulu mezunu öğretmenlerin diğer okul (eğitim fakültesi, lisans tamamlama, eğitim yüksekokulu vd.) mezunlarına göre ve ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere göre demokratik tutum açısından daha yüksek puanlara sahip olduğu saptanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1995’te öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütleri belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada sabırlı ve hoşgörülü olma, samimi ve arkadaşça davranma, öğrenciye saygılı olma, tarafsız ve eleştiriye açık olma, akıcı ve düzgün konuşma, işbirliği yapma gibi özelliklerin öğretmenler tarafından çok önemli bulunduğu saptanmıştır.

Otluca (1996) “Demokratik Eğitim İlkelerinin 1968 İlkokul Programına Yansıması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, demokratik eğitim ilkelerinin 1968 ilkokul programına ne ölçüde yansıdığını ve ilkokullarda yeterince uygulanıp uygulanmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çanakkale İl merkezinde görev yapan 135 öğretmenin araştırma kapsamına alındığı çalışmada, demokratik eğitim ilkelerinin programın bütün boyutlarında yer aldığı; öğretmenlerin, kararlara katılmayı teşvik etme, eleştirel düşünmeyi geliştirme, bireysel ve grup çalışmalarına önem verme, demokratik davranışları geliştirme, öğrencilerin soru sormasına olanak verme, her öğrenciyi kendi kapasitesi doğrultusunda değerlendirme ve öğrenciler arasında fark gözetmeme, eğitsel kolların oluşturulmasında demokratik davranma, çok yönlü iletişim sağlama, öğrenci katılımını sağlama, kurallara uyma bilincini yaşantılarla geliştirme ve değerlendirmeyi bir araç olarak görme gibi demokratik eğitim ilkelerini sınıflarında “her zaman” düzeyinde uyguladıkları ve demokratik ilkelerin uygulanmasında cinsiyet ve kıdem yönünden bir farklılaşma olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yağcı (1997) “Sınıf İçi Demokratik Öğretimin Öğrenci Erişisi ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi” adlı araştırmasında, 1994-95 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Öğretmenlik Sertifikası Programına devam eden Kimya Öğretmenliği ve Biyoloji Öğretmenliği öğrencilerini iki gruba ayırmıştır. Deney grubunda demokratik eğitim, kontrol grubunda ise demokratik eğitim işe koşulmadan konular işlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin öğrenci katılımına yer vermesi, öğrencilerin derse katılımlarının yanlış olsa bile dinlenmesi, sınıfta tartışma ortamının yaratılması, öğrenci görüşlerine değer verilmesi ve çok sayıda öğrenciye söz hakkı verilmesi, sınıf etkinliklerinin planlanmasında öğrenci görüşlerinin de alınması, öğrencilere rehberlik edilmesi, öğrencilerin görüşlerini ifade etmesi için özgür bir ortamın sağlanması, sınıf içinde öğrencilerin kişiliğine yönelik söz söylemekten kaçınılması, öğrenci katılımını sağlayan öğretim yöntemlerinin kullanılması, çalışma konuları ile ilgili olarak öğrencilerin kendi istekleri çerçevesinde grup kurmalarına olanak sağlanması gibi demokratik uygulamaların öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama düzeyinde erişilerini ve akademik benlik kavramlarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Celep (1998) ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğretmenlik yeterlik duygusu ile yönetim, çalışma grubu ve öğrenciye ilişkin inançları ve öğrenci kontrol yönelimlerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmaya alınan 310 öğretmen üzerinden elde edilen verilere göre, öğretmenlerin % 51.6'sı artı-eksi kullanma yöntemi ile sınıfta öğrenciyi öğrenmeye yönelttiği, öğrencileri disiplin kuralları ile denetim altında tutma yoluna ve sınıfta sorun ve gürültü çıkaran öğrenciye disiplin kurallarını uygulama yoluna ara sıra ve daha az derecede başvurduğu, dolayısıyla bu yönden demokratik eğilim gösterdikleri saptanmıştır. Elde edilen diğer bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir bölümü öğrencilerin öğretmenlerinin dersle ilgili isteklerine itirazsız uymasını bekleme, ilişkilerini büyük ölçüde ast-üst ilişkisine dayandırma ve sınıfta uyulması gereken kuralları tek başına saptama ve öğrencilerin yalnızca bu kurallara uymasını bekleme gibi davranış özellikleri açısından otokratik eğilim gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Küçükahmet (2000) ideal bir öğretmenin beş davranış boyutlarından biri olan “Demokratik Öğretmenin Bireysel Özellikleri” başlığı altında öğretmenlerin kişilik özelliklerini belirlemiştir. Bu özellikler; giyimi ve konuşması ile örnek, mesleğini seven, tarafsız, çağdaş, önyargılı olmayan, yardımsever, dürüst, güleryüzlü, eleştiriye açık, esprili, hoşgörülü, adil, dengeli ve sevecen olarak sıralanmıştır.

Demirbolat (1999) sınıf içi demokratik tutum ve davranışlar açısından sınıf öğretmenlerinin ilköğretim müfettişleri ve kendileri tarafından nasıl algılandıklarını araştırmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini algılamalarına göre, öğrencinin değerlendirilmesinde notu önemli bir ölçek olarak kabul etmemeyi “iyi”; her öğrencinin birey olarak varlığına saygı duymayı, öğrenciden gelen eleştiriye olumlu tepki vermeyi, öğrenci ile ilişkilerde nazik olmaya özen göstermeyi ve önyargılardan kurtulmayı “çok iyi” düzeyinde gerçekleştirmektedirler. Ayrıca, öğrenciler arası aşırı rekabeti önleme, öğrencinin kendisini disipline etmesini sağlama, bireysel ayrılıkları hoşgörü ile dikkate alma, fiziksel baskı ve cezaya başvurmama davranışlarını öğretmenlerin dörtte üçü “çok iyi” düzeyde gerçekleştirdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine demokratik tutum ve davranış kazandırma açısından, öğrencileri açık fikirliliğe özendirme davranışını “çok iyi”, geleneklerin sınıf içi davranışları

sınırlandırmasına izin vermeme, değerlendirmede öğrenci katılımından yararlanma, öğrencileri okul çalışmalarının planlanmasına özendirme davranışlarını “iyi”, öğrencileri kendi kendine etkinlik oluşturmaya özendirme davranışlarını “çok iyi” düzeyde gerçekleştirmektedirler. Eğitimde demokratik süreçleri uygulama isteği duyma, öğrencileri işbirliğine özendirme, öğrencilerle dostça ve işbirliği içinde çalışma, öğretmen ve öğrencilerin derse katılımında denge sağlama ve öğrencilere karşı açık fikirli olma davranışlarını “çok iyi” düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri “öğrencilerinin benlik bilincinin gelişimine olumlu katkı”, “öğrencilerine bağımsız düşünme alışkanlığı kazandırma” ve “demokratik bir iletişim ortamı yaratma” boyutunda kendilerini “çok iyi” düzeyde algılandıkları; ilköğretim müfettişleri sınıf öğretmenlerini “orta” düzeyde algılamaktadırlar.

White ve Lippitt (1960), sistematik olarak, 10 yaşında çocukların hobi çalışmalarını izlerken, çalıştıkları ortamların yönetim biçimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarının sonucunda otoriter, demokratik ve ilgisiz yönetim biçimi ortamlarının ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada demokratik ortamda bulunan bireylerin sorumluluk alma, düşmanlık ve saldırganlık duygularının düşük olduğu; otoriter ortamda bulunan bireylerin düşmanlık duygularının yüksek, ilgisiz ortamda ise doyum düzeyinin düşük olduğu saptanmıştır (Akt.: Kolasa, 1979, s. 582).

Hildebrand, Wilson ve Dienst (1971) etkili öğretmenlerin özelliklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda etkili öğretmen özellikleri düzen ve açıklık, analitik ve çözümsel yaklaşım, dinamizm ve istek, öğretmen-grup etkileşimi, öğretmen-bireysel öğrenci etkileşimi başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, etkili öğretmenlerin özellikleri; açıklamalarda açıklık, derse iyi hazırlanma, etkili öğretim yöntemleri kullanma, amaçları açık olarak belirleme, alan bilgisi tam olma, nesnel bakış açısı sergileme, dinamik olma, eğitim işinden zevk alma, kendine güvenme, sınıf içi etkileşimi düzenleyebilme, özerk düşünme ve eleştirileri teşvik etme, etkili mizah kullanma, öğrenci motivasyonuna duyarlı olma, değerlendirmede adil olma, öğrenciler tarafından öne sürülen dersle doğrudan ilgisi olmayan konularda bile değerli ve yaklaşılabılır bir danışma kaynağı olarak görülme biçiminde belirlenmiştir.

Hutchinson ve Beadle (1992), öğretmenlerin iletişim tarzlarının öğrenci katılımını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, bir bayan ve bir erkek öğretmenin sınıf içi öğrenci-öğretmen etkileşimlerini incelemişlerdir. Araştırmada, öğretmenlerin iletişim tarzları ile sınıf iklimini rahatlatabilecekleri; öğrenci katılım oranlarının öğretmenlerin iletişim tarzlarından etkilendiği, cinsiyete yönelik beklenti farklılıklarının öğretimde öğretmenlerin demokratik davranışlarını olumsuz etkilediği ve bunun da öğrencilerin derse katılımını azalttığı; öğretmenlerin öğrencilerin kendilerini grup sürecinde daha rahat, öğrenme-öğretme sürecine katkı getirenler olarak daha değerli hissetmelerine, kendilerine daha fazla güven duymalarına olanak sağlamalarının ve iletişim tarzlarını öğrencileri ile uyumlu duruma getirmelerinin, eşitliğe dayanan bir öğrenme çevresi ile olası kılınabileceği sonuçlarına ulaşmıştır.

Cheng (1994), liderlik tarzının gücün kullanımı, sosyal iklimi ve öğrencilerin duygusal performansını nasıl etkilediğini belirlemek için yaptığı araştırmada, öğretmenlerin liderlik tarzlarını, yüksek görev-yüksek ilişkiler, yüksek görev-düşük ilişkiler, düşük görev-düşük ilişkiler ve düşük görev-yüksek ilişkiler olarak sınıflandırmıştır. Hong Kong'da 1991-92 öğretim yılında 678 sınıfta okuyan 21 622 öğrenciden elde verilere göre, liderlik tarzının sosyal iklim ve öğrencilerin duygusal performansıyla yakından ilişkili olduğu, yüksek görev-yüksek ilişkiler ve düşük görev-düşük ilişkiler uç liderlik tarzlarının bu boyutları zıt yönde etkiledikleri, sınıflarda dengeli liderlik tarzlarının kullanılmasının öğrencilerin duygusal performanslarını ve sosyal iklimi olumlu yönde etkilediği ve ayrıca genel örgüt ve yönetime ilişkin kavramların sınıf yönetimine genelleştirilebileceği sonuçlarına ulaşmıştır.

Bulach ve Lunenberg (1995), Kentucky'de yer alan 20 ilköğretim okulunda yaptıkları araştırmada, okul müdürlerinin liderlik tarzının okul iklimi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Okul müdürlerinin liderlik tarzlarını belirlemek için 26 maddeden oluşan ve kolaylaştırıcı (promoter), destekleyici (supporter), kontrolcü (controller) ve çözümleyici (analyzer) sınıflandırmasından oluşan likert tipi ölçme aracı geliştirmişlerdir. Okullarda görev yapan 20 okul müdürü ve 506 öğretmenden ve bu okullarda okuyan 2834 öğrenciden elde edilen bulgulara dayalı olarak, insan yönelimli ve kolaylaştırıcı liderlik tarzı okul iklimi ve öğrenci başarısı



üzerinde diğerlerine göre daha etkili olduğu; diğer liderlik tarzları ile aralarında çok belirgin fark bulunmadığı ve dolayısıyla en iyi liderlik tarzınının izleyicilerin olgunluk (yeterlik, motivasyon ve deneyim) düzeyine göre değişeceği; olgunluk düzeyi düşük bir grup için en iyi liderlik tarzının kontrolcü, olgunluk düzeyi yüksek bir grup için ise en iyi liderlik tarzının destekleyici olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma ile ilgili ulaşılan araştırmalarda, genel olarak, öğretmenlerin demokratik yönetim anlayışı sahibi olmaları gerektiği; demokratik sınıf yönetimi anlayışında öğrenme-öğretme ve karar verme süreçlerine öğrenci katılımının öne çıktığı; öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışlarının, cinsiyet, sosyo-ekonomik çevre ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı; demokratik sınıf yönetimi anlayışının öğrencinin benlik kavramını ve akademik başarısının olumlu etkilediği; ancak öğretmenlerin yeterli düzeyde demokratik eğilim taşımadıkları, öğretmenlerin otokratik sınıf yönetimi anlayışlarında çoğunlukla öğrencilerle ast-üst ilişkisi içinde olma, kararları tek başına belirleme ve notu cezalandırma aracı olarak kullanma davranışlarını sergiledikleri; otokratik ortamın öğrenciyi saldırganlaştırdığı veya pasifleştirdiği; ilgisiz ortamın öğrenci doyumunu azalttığı; farklı biçimlerde sınıflandırılabilen yönetim anlayışlarından hangisinin kullanılmasının gerektiği, izleyicilerin olgunluk (yeterlik, motivasyon ve deneyim) düzeyine göre değişebileceği ve kişilik oluşumunun en önemli evresi olan ilköğretim düzeyinde demokratik yönetim anlayışının kullanılması gerektiği sonuçları elde edilmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veriler ve toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, “Tarama Modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 1991, s.77). Tarama modelindeki araştırmalar ilk ve temel araştırma eylemi niteliğini taşırlar. Eğitim sorunlarının bir çoğu tanımlanabilir nitelikte olması nedeni ile tarama modelindeki araştırmalar bilginin anlaşılması ve artırılmasında kuramcılara ve uygulamacılara önemli katkılar sağlamaktadır (Balcı, 1997, s.21). Türkiye’de özellikle ilköğretim boyutunda öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin varolan durumu betimlemeye yönelik çalışmaların sınırlı oluşu ve açıklayıcı, genelleme ve kuramsal araştırmalara yönelik gerekli alanyazının yetersizliği, araştırmada tarama modelinin seçimi için temel etken olmuştur.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 1999-2000 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir merkez ilçedeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 91 resmi ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Eskişehir merkez ilçedeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerini toplam sayısı 1231’dir. Araştırmanın evreni ile ilgili sayısal veriler EK I’de sunulmuştur.\* Yöntemin tarama modeli olması, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını etkileyen değişkenlerin fazla olması ve daha güvenilir verilerin elde edilebilmesi amacı ile örneklem alma yoluna gidilmeyip “kendini örnekleyen evren” (Çilenti, 1979, s.102) çalışılan evren olarak kabul edilmiştir.

\* Araştırma evrenine ilişkin veriler 1999-2000 eğitim-öğretim yılı Mayıs ayında Eskişehir İl Milli eğitim Müdürlüğü’nden elde edilmiştir.

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilen okul sayılarına ilişkin verilere dayalı olarak anket uygulamasında ulaşılan 91 ilköğretim okulundan 18'inde yöneticilerin olumsuz tutumları, öğretmenlerin okulda olmayışı veya okulun kapalı olması gibi nedenlerle anketler öğretmenlere uygulanamamıştır. Buna bağlı olarak 18 okulda görev yapan 278 sınıf öğretmenine anket dağıtılamamıştır. Bu durumda çalışma evrenini oluşturan toplam öğretmen sayısı 953 olarak belirlenmiştir. Çalışma evreni ile ilgili bilgilere Çizelge 3'te yer verilmiştir.

**Çizelge 3**  
**Araştırmanın Çalışma Evreni**

Dağıtılan Anket Sayısı		Yanıtlanan Anket Sayısı		Yanıtlanmayan Anket Sayısı		Değerlendirme Dışı Bırakılan Anket Sayısı		Değerlendirmeye Alınan Anket Sayısı	
Sayı (N)	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	
953	736	77,2	217	22,8	181	19	555	58,2	

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, çalışma evrenini oluşturan 953 öğretmenden 736'sı (%77,2) anketi yanıtlayarak, görüşlerini bildirmişlerdir. Çalışma evreni içinde yer alan toplam 217 (22,8) sınıf öğretmeni ise eğitim-öğretim yılının sonu olması, bu aylarda okullardaki kırtasiye işlerinin fazla olması, anketleri doldurmalarının kendilerine sıkıntı verdiği veya okullarında olmamaları nedeni ile anketleri yanıtlamamıştır.

Anketlerin toplanmasından sonra yapılan incelemeler sonucu sekiz anketin aynı madde seçeneklerinin birden çok işaretlendiği, 34 anketin tüm maddelerine görüş bildirilmediği saptanarak 42 anket değerlendirme dışı bırakılmıştır. Ayrıca anketin yanıtlanması sürecinde anketin güvenilirliğini artırmaya yönelik 10. ve 16. maddeler ile 21. ve 33. maddeler kontrol soruları olarak aynı içerik ve biçimde sunulmuştur. Anket maddeleri aynı olmasına karşın 139 ankette aynı yanıtlayıcıların bu kontrol sorularına farklı yanıtlar verdiği saptanmıştır. Veri toplama aracının ölçme güvenilirliğine hataların karışmasını önlemek amacıyla belirlenen 139 anket de değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece diğer nedenlerle değerlendirme dışı bırakılan anketlerle birlikte toplam 181 (% 19) anket araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Değerlendirme dışı bırakılan anketler çıkarıldıktan sonra, 555 (% 58,2) anketten veriler elde edilmiştir.

Çizelge 4'te araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

**Çizelge 4**  
**Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri**  
(n=555)

Özellik	Öğretmen Sayısı (n)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	343	61,8
Erkek	212	38,2
<b>Yaş</b>		
30 yaş ve daha az yaş	87	15,7
31-40 yaş arası	177	31,9
41-50 yaş arası	266	47,9
51 yaş ve üzeri yaş	25	4,5
<b>Öğretmenlikteki Kıdem</b>		
5 yıl ve daha az yıl	104	19,4
6-10 yıl arası	71	12,8
11-15 yıl arası	76	13,7
16-20 yıl arası	52	9,4
21 yıl ve daha fazla yıl	252	45,4
<b>Mezun Olunan Okul</b>		
AÖF Ön Lisans	211	38,0
Eğitim Fakültesi	80	14,4
Eğitim Yüksekokulu	69	12,4
Eğitim Enstitüsü	101	18,2
Diğer	94	17,0

Çizelge 4'te görüldüğü gibi, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin %61,8'ini kadın, % 38,2'sini erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %47,9'u 41-50 yaş arasında, %31,9'u 31-40 yaş arasında, %15,7'si 30 yaş ve daha az yaş ve %4,5'i 51 yaş ve üzeri yaşta yer almaktadırlar. Mezun olunan okula göre, öğretmenlerin çoğunluğunun %38,0 ile Açık Öğretim Fakültesi Ön Lisans programından mezun oldukları görülmektedir. Diğer mezun olunan okullara bakıldığında, ön lisans programını %18,2 ile eğitim enstitüleri, %14,4 ile eğitim fakülteleri, %12,4 ile eğitim yüksekokulları izlemektedir. Öğretmen okulu (%1,4) ve diğer fakültelerden (ziraat fakültesi, iletişim bilimleri fakültesi, iktisadi ve idari bilimler fakültesi vb.) mezun olanların oranı ise %17 ile oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerin öğretmenlikteki kıdemleri incelendiğinde ise, 21 yıl ve üzerinde olanların oranı %45,4 ile en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. Bu gruba sırasıyla, 5 yıl ve az yıl kıdeme sahip olanlar %18,7 ile, 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olanlar %13,7 ile, 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olanlar %12,8 ile ve 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olanlar %9,4 ile izlemektedir.

Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin, büyük bir çoğunluğunun kadın (%61,8), yaklaşık yarısının (%47,9) 41-50 yaş arasında, yine yaklaşık yarısının (%45,4) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip, çoğunluğunun (%38,0) öğretmenlik ön lisans eğitime sahip oldukları görülmektedir. Araştırmada dikkati çeken diğer bir durum, öğretmen okulu mezunlarının (%1,4) da bulunduğu diğer gruba içinde yer alan öğretmenlik eğitimi olmayan fakültelerden mezun olan öğretmenlerin yüzdesidir (%15,6).

### 3.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmada, öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik olgusal veriler ve sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeye yönelik yargısal veriler toplanmıştır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmeye yönelik veriler, araştırmacı tarafından hazırlanarak ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanan "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları" adlı anket ile elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Ek II'de sunulmuştur.

### 3.3.1. Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını ne düzeyde sergilediklerini belirlemek amacı ile gerekli olan verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Yönetim Anlayışları” adlı anket iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerini, ikinci bölüm sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin soru maddelerini içermektedir.

Veri toplama aracı geliştirilirken ilk aşamada sınıf yönetimi ve yönetim anlayışlarına ilişkin alanyazın geniş çapta taranmıştır. Alanyazından elde edilen bilgilerin yanı sıra eğitim yönetimi ve genel yönetim bilimleri alanında benzer nitelikteki ölçme araçları gözden geçirilerek 80 soru maddesinden oluşan bir taslak anket oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak anket çoğaltılarak konu ile ilgili uzmanların\* görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Soru maddeleri ve anlatımların anlaşılır olup olmadığı, anketin ikinci bölümünde yer alan maddelerin öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemede yeterli olup olmadığı ve genel olarak ölçme aracının araştırmanın amacına uygun olup olmadığına odaklaştırılan uzman görüşlerine dayalı olarak iki kontrol sorusu ile birlikte 38 maddeden oluşan veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Böylece anketin geçerlik çalışması yapılmıştır. Yönetim anlayışlarına ilişkin maddeler, uzman görüşlerinin en çok onayını alma ve yönetim anlayışlarını en belirgin biçimde yansıtırma özelliğine göre seçilmiştir.

Anketin birinci bölümünde dört soru maddesi yer almıştır. Kişisel bilgiler olarak adlandırılan bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerini, yaşlarını, öğretmenlikteki kıdemlerini ve en son mezun oldukları okulları belirlemeye yönelik soru maddelerine yer verilmiştir.

Anketin ikinci bölümü, ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yönetim anlayışlarını belirleme amacına yöneliktir. Bu bölümde üç boyutta ele alınan öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını belirleme amacına yönelik 34 maddeye yer

---

\* Prof. Dr. Gürhan Can, Prof. Dr. Bekir Özer, Prof. Dr. Mustafa Sağlam, Doç. Dr. Esmahan Ağaoğlu, Doç. Dr. Ferhan Odabaşı, Yrd. Doç. Dr. Oğuz Gürsel, Yrd. Doç. Dr. Gülriz İmer, Yrd. Doç. Dr. Sibel Türküm, Yrd. Doç. Dr. A. Aykut Ceyhan, Yrd. Doç. Dr. Esra Ceyhan.

verilmiştir. Öğretmenlerin üç farklı yönetim anlayışına ilişkin toplam puanlarının belirlenebilmesi için ikinci bölümde beşli Likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Her madde için beş seçeneğe göre öğretmenlerin yönetim anlayışlarını sergileme düzeyleri belirlenmiştir. Seçenekler, “her zaman”, “çoğu zaman”, “ara sıra”, “çok seyrek” ve “hiçbir zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Her seçenek (16. ve 31. maddeler dışında) sırasıyla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanarak değerlendirilmiştir. Yukarıda belirtilen 16. ve 31. maddelerin seçenekleri ise diğer maddelerin tersi biçiminde puanlanarak değerlendirilmiştir.

Ankette yer alan maddelerin dizilişinde konu olarak ilgili soruların bir arada toplanmasına, böylece anketleri yanıtlayanlarda karışıklığa neden olmamaya özen gösterilmiştir. Öğretmenlerin otokratik yönetim anlayışını ne ölçüde sergilediklerini belirlemeye yönelik olarak 11 maddeye yer verilmiştir. Bunlar 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11 numaralı maddelerdir. Öğretmenlerin demokratik yönetim anlayışını ne ölçüde sergilediklerini belirlemeye yönelik 11 maddeye yer verilmiştir. Bunlar 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22 ve 23 numaralı maddelerdir. İlgisiz sınıf yönetimi anlayışının ne ölçüde sergilendiğinin belirlenmesine yönelik 10 maddeye yer verilmiştir. Bunlar 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 ve 34 numaralı maddelerdir. Evren ve örneklem ile ilgili alt bölümde belirtildiği gibi 16. ve 33. maddeler kontrol maddelerini oluşturduğu için değerlendirmeye alınmamıştır.

Anketler uygulanmak üzere gönderildikten sonra onların kaynak kişiler tarafından aynı derecede anlaşılıp anlaşılmadıklarını, rasgele yanıt verilip verilmediklerini çok fazla kontrol olanağı yoktur (Balcı, 1997, s.195). Bu nedenle öğretmenlerin anket maddelerini içtenlikle yanıtlayıp yanıtlamadıklarını kontrol edebilmek ve veri toplama aracının güvenilirliğini artırabilmek için ankette yer alan 10. madde ile 16. madde; 21. madde ile 33. madde biçim ve içerik olarak aynı düzenlenmiştir. Böylece ölçme aracının güvenilirliği istatistiksel işlemler yapılmadan da basit bir yolla sağlanmıştır. Ayrıca veri toplama aracının güvenilirliğini istatistiksel yolla değerlendirmek amacı ile Cronbach Alfa Katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Cronbach Alfa Katsayısı, bireysel punların k soru içeren bir ölçekte sorulara verilen yanıtların toplanması ile bulunduğu durumlarda soruların birbirleri ile benzerliğini, yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır.

Alfa katsayısı, veri toplama aracında yer alan k sorunun türdeş bir yapıyı açıklamak ya da sorgulamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını sorgulamayı sağlar. Cronbach alfa katsayısı, 0 ile 1 arasında değişim gösterir (Özdamar, 1997, s.493). Yapılan istatistiksel çözümler sonucu, öğretmenlerin yönetim anlayışlarına ilişkin 34 maddelik veri toplama aracının güvenirlik katsayısı  $\alpha=0,6428$  olarak hesaplanmıştır (EK III). Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan ölçütlere göre;  $0,60 \leq \alpha < 0,80$  veri toplama aracı oldukça güvenilirdir (Özdamar, 1997, s.500). Soru-Bütün korelasyonlar incelendiğinde, madde ile bütün arasındaki korelasyon katsayılarının negatif olmadığı, bu nedenle veri toplama aracı toplanabilir özelliktedir. Veri toplama aracının toplanabilir özellik taşıması, ölçmek istenilen boyuta ilişkin birden çok madde puanlarının, aritmetik ortalamaları veya toplamlarına bakarak, boyuta ilişkin yargıda bulunulmaya elverişli olması anlamı taşımaktadır.

### 3.3.2. Anketin Uygulanması

Veri toplama aracının uygulanmaya hazır hale getirilmesinden sonra, sınıf öğretmenlerine uygulanabilmesi için Eskişehir Valiliği ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak, gerekli izin onayı alınmıştır (EK IV).

Anketin çalışma evrenine uygulanmasında altı üniversite öğrencisinden yardım alınmıştır. Anketörler araştırmanın amacı, anketi uygulamada dikkat etmeleri gereken konular ve okul yöneticilerine yapacakları açıklamalara ilişkin olarak üç saatlik bir seminerle bilgilendirilmiştir.

Anket 1999-2000 eğitim-öğretim yılı Haziran ayı içerisinde araştırma kapsamındaki okullara elden dağıtılıp toplanmıştır. Anketlerin dağıtılıp toplanması sırasında tüm okullara gidilerek, okul yöneticilerine Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin onay belgesi sunulmuş, anketin amacı, yanıtlanmasında dikkat edilecek konular ve geri toplama tarihi ile ilgili bilgiler verilmiş ve sınıf öğretmenlerine uygulanmasında yardım alınmıştır. Evren ve örneklem başlığı altında açıklandığı gibi çeşitli nedenlerden dolayı araştırmaya katılmak istemeyen 18 okulda uygulama yapılmamıştır.



Anketler 73 ilköğretim okulunda görev yapan 953 öğretmene dağıtılmasından sonra, dağıtım aşamasında belirlenen günlerde okul yöneticilerinden teslim alınmıştır. Çizelge 3'te ifade görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerine uygulanan anketlerin geri dönüş oranı % 77,2 olarak gerçekleşmiştir. Geri dönen anketlerin yapılan kontrolleri sonucu 555'i (% 58,2) değerlendirilmeye alınarak çözümlene aşamasına getirilmiştir. Araştırma kapsamına alınan, araştırmaya katılmak istemeyen ve okullardan anketlerin dönüş sayılarına ilişkin bilgiler EK I'de sunulmuştur.

### 3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Sınıf öğretmenlerinin yönetim anlayışlarının belirlenmesi amacı ile düzenlenen veri toplama aracı ile elde edilen veriler, araştırmanın amaçları doğrultusunda çözümlenmiştir.

Öğretmenlerin kişisel özelliklerini ve sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeye yönelik maddelerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Araştırmanın öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışları ve kişisel özellikleri arasında farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin amacına yönelik, ikili küme karşılaştırmasında Tek Örneklem t testi (Bağımsız Gruplar Arası t testi), ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve F testi çözümlenmeleri yapılmıştır. Varyans analizi sonucu F test istatistiği sonucu anlamlı ise farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD (Tukey's Honestly Significant Difference Test) çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmeleri "SPSS 7.0 for Windows" paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin bilgisayara aktarılmasında üç üniversite öğrencisinden yardım alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümlenmesi amacı ile öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin olarak toplanan verilerin, istatistiksel çözümlenmeleri yapılarak elde edilen bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlarda araştırmanın amacı ile ilgili soruların sırası izlenmiştir. Araştırmanın birinci amacı, öğretmenlerin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ile ilgilidir. Araştırmanın ikinci amacı ise öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışlarına ilişkin görüşleri ile kişisel özellikleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Her bir amaca ilişkin istatistiksel tablo verildikten sonra aynı başlık altında maddelerin yorumları yapılmıştır. Okuma kolaylığı sağlanması açısından bar grafikli anlatımlar EK V'te verilmiştir.

#### 4.1. Öğretmenlerin Otokratik Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin sınıflarında sergiledikleri otokratik davranışların ne düzeyde olduğunu belirlemek için, öğretmenlerin kuralları ve ilkeleri tek başlarına belirleme, öğrencileri ile aralarında belirgin bir mesafe bırakma, kendilerini öğrencileri için tek bilgi kaynağı olarak görme düzeylerine, öğrencilerinin sınıfta çekingen ya da saldırgan davranışlar sergileme eğilimlerine, sınıfta yaptıkları her şeyin yasal dayanağı olma, öğrencileri başarılı olmaları için notla teşvik etme, öğrencilerinin eleştirilerinden rahatsız olma, derste eğitim etkinliklerini aksatan konu dışı konuşmalardan kaçınma ve öğrencilerinden saygı görmeleri için otoriter olma davranış özellikleri açısından kendilerini değerlendirmelerine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Bu davranış özellikleri açısından, öğretmenlerin otokratik sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşlerine Çizelge 5'te yer verilmiştir.

**Çizelge 5**  
**Öğretmenlerin Otokratik Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Görüşleri**

<i>Görüşler</i>	<i>Davranış</i> <i>Sergileme Düzeyi</i>		<i>Her Zaman</i>		<i>Çoğu Zaman</i>		<i>Ara Sıra</i>		<i>Çok Seyrek</i>		<i>Hiçbir Zaman</i>	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
1. Sınıf düzenine ilişkin kararları tek başıma belirleyerek öğrencilerimin bu kurallara uymalarını beklerim.	83	15,0	162	29,2	137	24,7	83	15	90	16,2		
2. Öğrencilerimle aramda belirgin bir mesafe bırakırım.	72	13,0	192	34,6	157	28,3	92	16,6	42	7,6		
3. Eğitim etkinliklerimin temelinde bilgi yer alır.	204	36,8	230	41,4	59	10,6	30	5,4	32	5,8		
4. Öğrenciler için tek bilgi kaynağı benim.	14	2,5	169	30,5	121	21,8	70	12,6	181	32,6		
5. Derslerimde öğrencilerim ya çekingen ya da saldırgan davranırlar.	9	1,6	16	2,9	93	16,8	215	38,7	222	40,0		
6. Sınıfta yaptığım her şeyin yasal dayanağı vardır.	212	38,2	211	38,0	71	12,8	29	5,2	32	5,8		
7. Öğrencileri başarılı olmaları için notla teşvik ederim.	14	2,5	93	16,8	228	41,1	118	21,3	102	18,4		
8. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını cezalandırırım.	13	2,3	52	9,4	209	37,7	201	36,2	80	14,4		
9. Öğrencilerimin beni eleştirmelerinden rahatsız olurum.	1	0,2	14	2,5	43	7,7	100	18,0	397	71,5		
10. Konu dışı konuşmalar eğitim etkinliklerini aksattığı için öğrencilerle derste konuşmaktan kaçınırım.	9	3,4	67	12,1	134	24,1	103	18,6	232	41,8		
11. Öğrencilerimin bana saygı göstermeleri için otoriter olurum.	10	1,8	58	10,5	154	27,7	117	21,1	216	38,9		

Çizelge 5 incelendiğinde, sınıf düzenine ilişkin kuralların ve ilkelerin belirlenmesine ilişkin olarak öğretmenlerin, %29,2'si çoğu zaman, %15'i ise her zaman kararları ve ilkeleri tek başına belirlediği yönünde görüş belirtmektedirler. Buna karşın öğretmenlerin %24,7'si ara sıra, %16,2'si hiçbir zaman ve %15'i ise ara sıra sınıf düzenine ilişkin kuralları ve ilkeleri tek başına belirledikleri görüşündedirler. Elde edilen bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin bu davranış özelliği açısından yaklaşık yarısının otokratik eğilim taşıdığı söylenebilir. Bu eğilimin, öğrencilerin doğru kararları verme yeterliklerinin olmayışına yönelik geleneksel eğitim anlayışından ve öğretmenlerin öğrencilere yönelik güvensizliklerinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Bulgu, Başaran'ın (1978) iyi bir öğretmenin özelliklerini belirlediği araştırmasındaki, "öğrencilerin düşüncelerine saygı gösterir ve bunları dersinde kullanır" ve Otluca'nın (1996) "öğretmenler öğrencilerinin kararlara katılımını her zaman düzeyinde teşvik eder" sonuçları ile koşutluk sağlamamaktadır. Buna karşın Celep'in (1998) öğretmenlerin kuralları tek başına belirlediği sonucunu desteklemektedir. Özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin karar verme sürecine katılımlarının sağlanmaması, okul yıllarında bu kararların uygulanmasında ve daha sonraki yaşantılarında demokratik yaşamın zorunluluğu olan katılım becerilerin gelişmemesi yönünde önemli sorunlar yaratabilir.

Çizelge 5'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin %34,6'sı çoğu zaman, %28,3'ü ara sıra, %16,6'sı çok seyrek ve %13,0'ü her zaman öğrencileri ile aralarında belirgin bir mesafe bıraktıkları görüşündedirler. Öğretmenlerin %7,6'sı ise öğrencilerle aralarında hiçbir zaman mesafe bırakmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin yaklaşık yarısının her zaman veya çoğu zaman öğrencilerle aralarında belirgin bir mesafe bıraktığı söylenebilir. Bulgu Celep'in (1998) öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişkinin ast-üst ilişkisine dayandırıldığı sonucu ile desteklenmektedir. Öğretmenlerin model oldukları gerçeğinden hareketle, böyle bir öğrenci-öğretmen etkileşimi öğrencilerin kişilik gelişimin de aynı yönde etkileyecektir. Çocuk aileden bağımsız davranmaya başladığı ilköğretim yıllarında, hem ailesinden hem de okuldaki öğretmeni tarafından sevmek ve kendisine değer verildiğini bilmek ister. Okulda bireysel gelişim, sınıf içi öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen paylaşımı ve etkileşimi ile sağlanır. Türkiye'de yaygınlıkla gözlenen geleneksel aile yapısı, anne-

babaların, çocuklarına yönelik sevgilerini açıkça ifade etmemesine dayanmaktadır. Okulun dolayısıyla öğretmenlerin çocuk gelişimini olumsuz yönde etkileyen bu geleneksel aile yapısına karşın yeni değerler üretmesi beklenmektedir. Ancak elde edilen veriye dayalı olarak, öğretmenlerin yaklaşık yarısının bu özelliği taşımamalarının, geldikleri toplum yapısının etkilerinden kurtulamadıkları ve hizmet öncesi eğitimlerinin yetersizliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Çizelge 5'te öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde bilgiyi hangi düzeyde öne çıkarttıkları gösterilmektedir. Buna göre öğretmenlerin %41,4'ü çoğu zaman, %36,8'i her zaman, %10,6'sı ara sıra ve %5,4'ü çok seyrek eğitim etkinliklerinin temelinde bilgiye yer verdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %5,8'i ise eğitim etkinliklerini bilgi temelli olarak yürütmedikleri görüşündedirler. Bulguya dayalı olarak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%78,2) eğitim etkinliklerini bilgi temelli yürüttüğü söylenebilir. Bulgu Ertürk'ün (1986) yaptığı araştırmadaki öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimden uzaklaştıkları sonucu ile koşutluk sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar eğitimin artık bilgi ağırlıklı olmaktan çıkarılması gerektiğini ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda yürütülmesi zorunluluğunu vurgulamaktadır. Ancak öğrencilerin eğitimdeki amaçlarının sınavlara odaklanması ve sınavların bilgi ağırlıklı bir yapıdan oluşturulması öğretmenlerin bilgiyi öne çıkartan yaklaşımlarını açıklayabilir. Öğretmenlerin sadece % 5,8'inin eğitim etkinliklerini bilgiye dayalı yürütmüyor olmaları gelecek için kaygı verici bir durumdur. Çünkü, demokratik yaşam kültürü, bilgiye sahip olan bireyler değil, bilgiye ulaşmasını bilen, yaşamın her boyutunda insanı odak alan ve bilgiyi insanın kendini gerçekleştirme için kullanan bireyler gerektirmektedir. Öğretmenlerin "bilgi sahibi olmadan fikir sahibi olmak" anlayışını farklı biçimde yorumladıkları ve öğrencilere bilgiyi yaşantılara dayalı olarak değil doğrudan aktardıkları söylenebilir.

Çizelge 5'e göre, öğretmenlerin %32,6'sı kendilerini hiçbir zaman öğrencileri için tek bilgi kaynağı olarak görmedikleri görüşündedirler. Öğretmenlerin %30,5'i çoğu zaman, %21,8'i ara sıra, %12,6'sı çok seyrek ve %2,5'i ise her zaman kendilerini tek bilgi kaynağı olarak gördükleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %32,6'sının kendilerini öğrencilerinin tek bilgi kaynağı olarak görmemeleri, Alkan ve Hacıoğlu'nun

(1997, s.12,13) öğretmenlerin geleneksel bilgi aktarma işlevinin, sınıf yönetimi süreçleri yönünde değişmekte olduğu saptamasını desteklemektedir. Ancak öğretmenlerin önemli bir kısmının (%33) her zaman ve çoğu zaman düzeylerinde kendilerini tek bilgi kaynağı olarak görmeleri, “öğretmenlerin bilgi kaynağı olma yeterliklerini henüz eğitim teknolojilerine bırakmadıklarının” (Bilgen, 1998, s.62) bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Demokratik toplum, bilgiyi seçmesini ve bilgi kaynaklarına giden yolları bilen, bilgiyi nasıl kullanacakları konusunda eğitilmiş ve öğrenmeyi öğrenmiş bireyler gerektirmektedir. Bulguya dayalı olarak öğretmenlerin kendilerini bilgi kaynağı olarak gördükleri, öğrencilerini değişik bilgi kaynakları ile karşı karşıya getiren, öğrencilerin birbirinden, çevrelerinden, her türlü eğitim yaşantısından öğrenmesine ve öğrencilerin bilgiye ulaşmasında yol gösterici bir rehber rolü oynamadıkları söylenebilir.

Otokratik sınıf yönetimi anlayışının sergilendiği sınıflarda öğrenciler çekingen ya da saldırgan davranışlar göstermektedirler. Çizelge 5’te öğretmenlerin %40’ı hiçbir zaman öğrencilerinin çekingen ya da saldırgan davranışlar sergilemedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %38,7’si çok seyrek, %16,8’i ara sıra, %2,9’u çoğu zaman, %1,6’sı ise her zaman öğrencilerinin sınıflarında çekingen ya da saldırgan davranışlar gösterdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencilerinin sınıflarında saldırgan ya da çekingen davranışlar sergilemedikleri görülmektedir. Öğrencilerin derslerde saldırgan ya da çekingen davranışlar sergilememeleri, sınıfta özerkliklerini kısıtlayacak bir atmosferin olmadığı ve özgüvenlerini sarsacak bir yaşantı ile karşılaşmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bulguya dayalı olarak öğretmenlerin sınıf içinde öğrenci kişiliğine ve özerkliğine özen gösterdikleri ve otokratik eğilimler taşımadıkları söylenebilir. Bulgu Celep’in (1998) öğretmenlerin öğrencileri aşırı disiplin kuralları ile denetim altında tutmaya ara sıra ve daha az düzeyde başvurduğu sonucu ile desteklenmektedir.

Çizelge 5’e göre, öğretmenlerin %38,2’si her zaman, %38’i çoğu zaman, %12,8’i ara sıra, %5,2’si ise çok seyrek sınıflarında yaptıkları her şeyin yasal dayanağı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sadece %5,8’nin ise sınıflarında yaptıkları her şeyin yasal dayanağının hiçbir zaman olmadığı yönünde görüş belirttikleri

görülmektedir. Bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin dörtte üçünün sınıflarında gerçekleştirdikleri her türlü eylemin yasal dayanağı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sınıflarında yasal süreçlerden bağımsız hareket edememeleri, otokratik yönetim anlayışı gereği kendilerini yasaların koruyucusu ve savunucusu olarak görmelerinden kaynaklanabileceği ileri sürülebilir. Bu doğrultuda, inisiyatif kullanma yeterliklerinin istenen düzeyde olmadığı veya yasal düzenlemelerin buna olanak tanımadığı ve “yasal düzenlemelerin sınıf içi tüm formal ve informal etkileşimleri karşılayacak şekilde gerçekleştirildiği” söylenebilir. Öğretmenlerin çok azının (%5,8) sınıflarında yasal düzenlemelerden bağımsız hareket edebilmesi, yasal düzenlemelere ve sınıf içi etkileşimlere ilişkin eğitim gereksinmelerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Çizelge 5 incelendiğinde, öğretmenlerin %41,1’inin ara sıra, %21,3’ünün çok seyrek, %16,8’inin çoğu zaman ve %2,5’inin her zaman öğrencilerini başarılı olmaları için notla teşvik ettikleri yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %18,4’ü ise öğrencilerin başarılı olmalarında notu bir teşvik aracı olarak kullanmadıkları görüşündedirler. Bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin çoğunluğu (%41,1’i ara sıra olmak üzere) notu başarı için bir araç olarak görmektedirler. Bulgu Celep’in (1998) araştırma sonuçlarıyla desteklenirken, Kocaçınar’ın (1966) iyi bir öğretmende bulunması gereken özelliklere ilişkin olarak “notu bir tehdit aracı olarak kullanmama” davranışını karşılamamaktadır. Bu anlayış notun başarısızlık durumunda cezalandırma aracı olarak görüldüğünün bir göstergesi sayılabilir. Öğrencilerin başarılı olmaları için notla teşvik edilmesi nota dayalı öğrenmeyi sağlayan bir sistemin oluşturulabileceği düşüncesine aracılık etmektedir. Böyle bir sistemde öğrenmenin kalıcı olması olanaksız görülmektedir. Öğrencilerin notla teşvik edildiği sınıf ortamı, otokratik eğilimlerin egemen olduğu bir ortam olarak nitelendirilebilir. Öğretmenlerin, öğrencilerine öğrenmeleri ve başarılı olmaları için yeterince zaman ayırmamaları ve korkuya dayalı bir eğitimin göreceli daha az çaba gerektirmesi öğrencileri notla teşvik etmelerinin temel nedenlerini oluşturabilir.

Çizelge 5’e göre, öğretmenlerin %37,7’si ara sıra, %36,2’si çok seyrek, %9,4’ü çoğu zaman, %2,3’ü her zaman öğrencilerinin istenmeyen davranışlarını cezalandırdıkları görüşündedirler. Öğretmenlerin %14,4’ü ise hiçbir zaman öğrencilerinin istenmeyen

davranışlarını cezalandırmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin ceza kullanma düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu özellik açısından otokratik eğilim taşımadıkları söylenebilir. Bulgu Demirbolat'ın (1999), fiziksel cezaya başvurmama davranışlarını öğretmenlerin dörtte üçü çok iyi düzeyde gerçekleştirdikleri sonucu ile koşutluk göstermektedir. Son yıllarda özellikle fiziksel cezaya karşı oluşan tepkilerin artması, ailelerin “eti senin kemiği benim” anlayışından uzaklaşıyor olması ve öğretmenlerin yeni değer yargılarını benimsemiş olmaları eğitim etkinliklerinde cezaya daha az yer vermelerinin nedenleri olarak sıralanabilir. Öğretmenlerin %11,7'si ise her zaman veya çoğu zaman sınıflarında öğrencilerinin istenmeyen davranışlarını cezalandırdıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerinin istenmeyen davranışlarını her zaman cezalandıran bir öğretmenin, sınıf ikliminin olumlulaştırılmasında ve öğrencilerin kişiliklerinin gelişiminde başarılı olması olanaklı görülmemektedir.

Çizelge 5'e göre, öğretmenlerin %71,5'i öğrencilerin kendilerini eleştirmelerinden hiçbir zaman rahatsız olmadıkları görüşündedirler. Öğretmenlerin %18'i çok seyrek, %7,7'si ara sıra, %2,5'i çoğu zaman ve %0,2'si her zaman öğrencilerin kendilerini eleştirmelerinden rahatsız oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirilerinden rahatsız olmamaları öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerinin, öğrencilere yönelik değer yargılarının olumlu olmasının ve kendilerini de öğrencilerden de öğrenebileceklerine inanmalarının bir sonucu olarak yorumlanabilir. Bulgu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (1995), Başaran'ın (1978), Küçükahmet'in (2000) ve Hildebrand, Wilson ve Dienst'in (1971) etkili veya iyi öğretmenlerin özelliklerini belirledikleri araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Eleştirilmekten rahatsızlık duyan öğretmenlerin davranışlarının altında, yetersizlik, öğrencileri bir değer olarak kabul etmeme, kendilerine aşırı güvenme ve hata yapmayacaklarına inanma gibi etkenlerin bulunabileceği söylenebilir.

Çizelge 5'e göre, öğretmenlerin %41,8'i, hiçbir zaman derste öğrencilerle konu dışında konuşmaktan kaçınmadıkları görüşündedirler. Öğretmenlerin %24,1'i ara sıra, %18,6'sı çok seyrek, %12,1'i çoğu zaman ve %3,4'ü her zaman derste öğrencilerle konu dışı konuşmalardan kaçınmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin yarısından fazlası (%60,4) öğrencilerle konu dışı konuşmalardan çok



seyrek kaçınmakta veya hiçbir zaman kaçınmamaktadır. Bu bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin genel olarak bu özellik açısından otokratik eğilim taşımadıkları söylenebilir. Öğrencilere ders konularının aktarımı öğretim boyutunu oluştururken, sınıf içinde gerçekleşen konu dışı veya konuyla ilgili etkileşimler eğitim boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilerde istendik davranış özelliklerinin geliştirilmesi sınıf içinde çok yönlü etkileşimlere olanak verilmesi ile sağlanabilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin çoğunluğunun konu dışı konuşmalara yer vererek öğrencilerin farklı gereksinimlerine yanıt verdikleri, eğitim etkinliklerinde öğrencinin ilgi ve isteklerini dikkate aldıkları söylenebilir. Konu dışı konuşmalardan eğitim etkinliklerini aksattığı nedeniyle her zaman ya da çoğu zaman (%15,5) kaçınan öğretmenlerin, bilgi aktarma işlevlerini ön planda tuttıkları dolayısıyla öğrenci ilgi ve gereksinimlerini dikkate almadıkları ya da yoğun program baskısı altında kaldıkları söylenebilir. Bu davranış özelliği sergileyen öğretmenler, Hildebrand, Wilson ve Dienst'in (1971) çalışmalarındaki, etkili bir öğretmen, öğrenciler tarafından, öne sürülen dersle ilgisi olmayan konularda bile değerli ve yaklaşılabılır bir danışma kaynağı olarak görülmelidir sonucu ile koşutluk sağlamaktadır. Ayrıca, iyi yetişmiş bir öğretmenin konu dışı konuşmaları, ele alınan konuyla ilişkilendirebilmesi beklenir.

Otokratik yönetim anlayışında öğretmenler, öğrencilerinin kendilerine saygı duymaları için uzmanlık gücünü kullanmaktan çok, konumundan kaynaklanan otoriteyi kullanma eğilimindedirler. Çizelge 5 incelendiğinde, öğretmenlerin %38,9'unun öğrencilerinin kendilerine saygı göstermeleri için hiçbir zaman otoriter davranışlar sergilemedikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %27,7'si ara sıra, %21,1'i çok seyrek, %10,5'i çoğu zaman ve %1,8'i her zaman otoriter olmayı bir saygı aracı olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin çoğunluğunun (%60) öğrencilerinin kendilerine saygı göstermeleri için çok seyrek otoriter davranışlar sergiledikleri ya da hiçbir zaman otoriter olmadıkları görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin çoğunlukla otokratik eğilim taşımadıkları söylenebilir. Bu sonuç, öğretmenlerin sınıflarında uzmanlık gücünü iyi sergilediklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin %12,3'ünün her zaman veya çoğu zaman öğrencilerinin kendilerine saygı duyması için otoriter olmaları da mesleki yetersizliklerin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Genel olarak Çizelge 5 incelendiğinde, otokratik sınıf yönetimi anlayışını yansıtan davranış özellikleri açısından, öğretmenlerin, kararları tek başına verme, öğrencilerle aralarında belirgin bir mesafe bırakma, eğitim etkinliklerinin temelinde bilgiyi görme sınıfta yapılan her şeyi yasal dayanaklara bağlama maddelerinde “her zaman” veya “çoğu zaman” seçeneklerinde yığılma gösterdikleri; önemli bir kısmının kendilerini öğrenciler için tek bilgi kaynağı görme görüşünde oldukları; öğrencilerin eleştirilerinden rahatsız olma, ders dışı konuşmalardan kaçınma ve öğrencilerin kendilerine saygı göstermeleri için otoriter olma maddelerinde “ara sıra”, “çok seyrek” veya “hiçbir zaman” seçeneklerinde yığılma gösterdikleri görülmektedir.

#### 4.2. Öğretmenlerin Demokratik Yönetim Anlayışına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerini belirlemek için, sınıfı ilgilendiren kararları, rol ve görevleri öğrencilerle belirleme, sınıftaki kuralların gerekçelerini açıklama, öğrencilere duygularını suçlamadan aktarabilme, sınıfta bağırmadan konuşma, sınavları objektif olarak değerlendirme, eğitim ve öğretimde öğrenci ilgi ve gereksinimlerini dikkate alma, öğrenciyi işe koşan ve katılımını sağlayan öğretim yöntemleri kullanma, sınıfta çok yönlü iletişime olanak sağlama, sınıfta demokratik yaşam kültürüne özen gösterme, öğrencilere yasaklar yerine seçenekler sunma ve grup çalışmalarına öncelik verme davranış özellikleri açısından kendilerini değerlendirmelerine ilişkin görüşleri saptanmıştır. Bu davranış özellikleri açısından, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine Çizelge 6’da yer verilmiştir.

Çizelge 6 incelendiğinde, öğretmenlerin %56’sının her zaman, %36,8’inin çoğu zaman, %5’inin ara sıra ve %1,8’inin çok seyrek sınıfı ilgilendiren kararları, rol ve görevleri öğrenciler ile birlikte belirlediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin % 0,4’ü ise sınıfı ilgilendiren kararları, rol ve görevleri her zaman kendilerinin belirlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, Çizelge 5’te yer alan sınıf

**Çizelge 6**  
**Öğretmenlerin Demokratik Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Görüşleri**

<i>Görüşler</i>	<i>Davranış</i> Sergileme Düzeyi		<i>Her Zaman</i>		<i>Çoğu Zaman</i>		<i>Ara Sıra</i>		<i>Çok Seyrek</i>		<i>Hiçbir Zaman</i>	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
1. Sınıfı ilgilendiren kararları, rol ve görevleri öğrencilerle birlikte belirlerim.	311	56,0	204	36,8	28	5,0	10	1,8	2	0,4		
2. Sınıftaki kuralların niçin koyulduğunun gerekçesini açıklarım.	380	68,5	139	25,0	29	5,2	6	1,1	1	0,2		
3. İstenmedik bir durum karşısında öğrencileri suçlamadan duygularımı açıklayabilirim.	216	38,9	257	46,3	66	11,9	11	2,0	5	0,9		
4. Sınıfta yumuşak bir ses tonu ile, bağırmadan konuşurum.	87	15,7	371	66,8	69	12,4	22	4,0	6	1,1		
5. Sınavları objektif olarak değerlendiririm.	361	65,0	152	27,4	32	5,8	8	1,4	2	0,4		
6. Eğitim ve öğretimde öğrenci ilgi ve gereksinimlerini esas alırım.	310	55,9	223	40,2	17	3,1	3	0,5	2	0,4		
7. Öğrenciyi işe koşan ve onların katılımını sağlayan öğretim yöntemleri kullanırım.	231	41,6	291	52,4	27	4,9	4	0,7	2	0,4		
8. Sınıfımda benimle öğrenciler ve öğrencilerle öğrenciler arasında çok yönlü iletişim sağlarım.	259	46,7	275	49,5	15	2,7	5	0,9	1	0,2		
9. Sınıfımda demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm.	345	62,2	194	35,0	11	2,0	4	0,7	1	0,2		
10. Öğrencilere kesin sınırlamalar yerine seçenekler sunarım.	190	34,2	326	58,7	34	6,1	4	0,7	1	0,2		
11. Grup çalışmalarına öncelik veririm.	187	33,7	271	48,8	85	15,3	10	1,8	2	0,4		

düzenine ilişkin kararları tek başlarına belirlemelerine ilişkin görüşlerinde seçenekler arasındaki eşit dağılım, burada görülememektedir. Aradaki farklılığın, öğrencilerin rol ve görevlerinin belirlenmesinde, öğretmenlerin daha çok öğrenci görüşlerini dikkate almalarından kaynaklandığı söylenebilir. Sınıf içinde öngörülen rol ve görevlerin dağıtımında öğrencilerin görüşlerinin dikkate alınması, öğrenci katılımını, kişilik gelişimini ve demokratik toplum içinde sorumluluklarını kabullenmesini olumlu yönde etkileyebilir. Schempp, Cheffers ve Zaichkowsky'nin 1983 yılında yaptıkları bir araştırmaya göre, sınıfta karar verme sürecine katılan öğrenciler, sadece öğretmen tarafından kararların alındığı sınıflardaki öğrencilerden kendilerine yönelik daha fazla olumlu değere sahiptirler (Akt.:Kubow and Kinney, 2000, s.270). Bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin sınıfla ilgili konularda karar verme gibi temel süreci öğrencilerle paylaşmak istemedikleri, dolayısıyla bu davranış özelliği açısından otokratik eğilim taşıdıkları, verilen kararlar doğrultusunda rol ve görevlerin dağıtımında öğrencilerin düşüncelerini dikkate aldıkları, bu açıdan demokratik yönetim anlayışını sergiledikleri söylenebilir. Celep'in (1998) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kararları tek başına belirlediği ve Otluca'nın (1996) çalışmasındaki bireysel ve grup çalışmalarında demokratik süreçlerin izlendiği sonucu bu yorumu desteklemektedir.

Çizelge 6'da öğretmenlerin sınıftaki kuralların niçin koyulduğunun gerekçesini hangi düzeyde açıkladıklarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin %68,5'i her zaman, %25'i çoğu zaman, %5,2'si ara sıra ve %1,1'i çok seyrek sınıftaki kuralların niçin koyulduğunun gerekçesini açıklamaktadır. Öğretmenlerin sadece %0,2'si sınıftaki kuralların niçin koyulduğunun gerekçesini hiçbir zaman açıklamadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Demokratik sınıf yönetimi anlayışında, sınıfla ilgili belirlenen kuralların gerekçesi ile birlikte öğrencilere açıklanması yer alır. Böylece öğrencilerin sınıf içinde bir değer taşıdıkları gösterilerek, öğrencilerin demokratik yaşayış içinde karşılaştıkları kuralları sorgulayarak yaşama geçirmeleri ve bu kurallara uyum göstermeleri sağlanmış olur. Bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin büyük bir kısmının (%93,5) sınıfla ilişkin kuralların neden koyulduğunun gerekçesini her zaman veya çoğu zaman açıkladığı görüşünde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çok yüksek düzeyde kuralların gerekçelerini açıklamaları, bu özellik açısından demokratik yönetim anlayışını sergilediklerinin ve öğrencilerin kurallara uymalarını

önemsediklerinin göstergesi olarak görülebilir. Sınıf içi yaşamda kurallara uymayı öğrenen öğrenciler, daha sonra demokratik toplumu düzenleyen kuralları ve ilkeleri benimseyen bireyler olacaktır. Öğretmenlerin sınıf içinde belirtilen davranış özelliğine özen göstermeleri, öğrencilerin demokratik ilkeleri benimsemelerinde önemli katkılar sağlayabilir.

Çizelge 6'ya göre, öğretmenlerin %46,3'ü çoğu zaman, %38,9'u her zaman, %11,9'u ara sıra ve %2,0'ı çok seyrek istenmedik bir durum karşısında öğrencilerini suçlamadan duygularını açıklayabildikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sadece %0,9'unun istenmedik durumlarda öğrencilerini suçlayarak duygularını açıkladıkları görüşünde oldukları görülmektedir. Bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin bu davranış özelliği açısından demokratik eğilim taşıdığı söylenebilir. Bulgu, Gömleksiz'in (1993) araştırmasındaki öğretmenlerin "insan kişiliğine değer vermek ve insan onuruna saygı duymak esastır" ilkesini "yüksek düzeyde" sergiledikleri sonucu ile desteklenmektedir. Öğretmenlerin %14,8'nin (ara sıra, çok seyrek ve hiçbir zaman) öğrencileri suçlayarak duygularını açıklamaları, bu davranış özelliği açısından geliştirilme gereksinimlerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin öğretmenleri tarafından suçlamalarla karşı karşıya kalmaları onların benlik saygısının aşınmasına neden olabilir. Öğrencileri suçlamaya yönelik ifadeler kullanmak yerine, istenmeyen davranışın öğretmen üzerinde bıraktığı etkiyi açıklamak (ben-iletleri kullanma) davranışın yükümlülüğünü öğrencide bırakır, öğrenciyi yardımcı ve düşünceli olmak için özgür bırakabilir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencileri suçlamak yerine istenmedik davranış karşısında kendi duygularını açıklamaları, Gordon'un (1999, s.138) belirttiği gibi, öğretmenlerini model alan öğrencilerin, demokratik toplumun gerektirdiği etkili iletişim kurabilen bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Çizelge 6'ya göre, öğretmenlerin %66,8'i çoğu zaman, %15,7'si her zaman, %12,4'ü ara sıra ve %4,0'ı çok seyrek sınıflarında yumuşak bir ses tonu ile, bağırmadan konuştukları görüşündedirler. Öğretmenlerin sadece %1,1'i sınıflarında sert bir ses tonu ile, bağırarak konuştukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Hutchinson ve Beadle'ın (1992) yaptıkları araştırmaya dayalı olarak, sözlü ve sözsüz iletişimin, sınıf ikliminin önemli belirleyicilerinden olduğu, demokratik sınıf ikliminde öğretmenin kullandığı ses tonunun öğrencilerin iletişime katılmasına katkı sağladığı ve onları cesaretlendirdiği öne

sürülebilir. Bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin sınıf konuşmalarında kullandıkları ses tonu açısından demokratik yönetim anlayışını üst düzeyde sergiledikleri söylenebilir. Öğretmenlerin büyük bir kısmının bu davranışı sergiledikleri görüşünde olmalarına rağmen, %17,5'lik kısmının (ara sıra, çok seyrek ve hiçbir zaman) belirtilen davranış özelliği açısından demokratik eğilim taşımadıkları görüşünde olmaları, gözardı edilemez bir sonuçtur.

Çizelge 6 incelendiğinde, öğretmenlerin %65,0'ı her zaman, %27,4'ü çoğu zaman, %5,8'i ara sıra ve %1,4'ü ise çok seyrek sınavları objektif olarak değerlendirdikleri görüşünde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin sadece %0,4'ü sınavları hiçbir zaman objektif olarak değerlendirmedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%92,4) her zaman veya çoğu zaman sınavları objektif olarak değerlendirdiği görüşünde olmaları, yüksek düzeyde demokratik eğilim taşıdıklarının bir göstergesi olarak görülebilir. Ancak sınav değerlendirmelerinde “objektif davranmayı engelleyen hataların önemli bir kısmının farkında olunmadan yapıldığı” (Tekin, 1977, s.56) gerçeği, öğretmenlerin bu davranış özelliğini yüksek düzeyde gösterdikleri görüşünde olduklarını açıklayan bir gerekçe olarak ileri sürülebilir. Sınavların objektif değerlendirilmesi, sınıf içinde yer alan öğrencilerin kendilerini eşit hissetmelerini sağlayabilir. Eşit koşullarda eğitim alan öğrenciler, demokratik toplum yapısında eşitlikçi bireyler olabileceklerdir.

Çizelge 6'ya göre, öğretmenlerin %55,9'u her zaman, %40,2'si çoğu zaman, %3,1'i ara sıra ve %0,5'i çok seyrek eğitim ve öğretimde öğrenci ilgi ve gereksinimlerini esas aldıkları görüşündedirler. Öğretmenlerin sadece %0,4'ü eğitim ve öğretimde öğrenci ilgi ve gereksinimlerini dikkate almadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim ve öğretim etkinliklerinde öğrenci ilgi ve gereksinimlerine yönelmesi, öğrenci kişiliğinin gelişimine olumlu yönde katkı sağlayabilir. Öğrenci ilgi ve istekleri doğrultusunda gerçekleştirilen eğitim, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine olanak sağlayabilir. Kendini gerçekleştiren bireyler ise demokratik yaşam kültürünün gerektirdiği kendine güvenen, başarıya odaklanmış, mutlu ve yaşam niteliği yüksek bireyler olabileceklerdir. Bulguya dayalı olarak öğretmenlerin, öğrencilerinin ilgi ve gereksinimlerini yüksek düzeyde dikkate aldıkları ve bu doğrultuda demokratik yönetim anlayışı eğilimi taşıdıkları söylenebilir. Bulgu, Yağcı'nın (1997) öğrenci ilgi ve gereksinimlerini dikkate

almayı demokratik eğitim kapsamında değerlendirdiği; ilgi ve gereksinimleri dikkate almanın öğrencilerin akademik benlik kavramını olumlu yönde etkilediğini saptadığı çalışması tarafından desteklenmektedir.

Çizelge 6 incelendiğinde, öğretmenlerin %52,4'ünün çoğu zaman, %41,7'sinin her zaman, %4,9'unun ara sıra ve %0,7'sinin çok seyrek öğrenciyi işe koşan ve onların katılımını sağlayan öğretim yöntemleri kullandıkları görüşünde oldukları görülmektedir. Öğrenciyi işe koşan ve onların katılımını sağlayan öğretim yöntemlerini kullanmayan öğretmenlerin oranı %0,4 ile yok denebilecek düzeydedir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin katılımını ve aktif olmalarını sağlayan öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin katılım becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra kendini ifade edebilme, kendi görüşlerini oluşturabilme ve birlikte çalışabilme yeterliklerine de olumlu yönde katkı sağlayabilir. Bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı açısından, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine katılımlarını istenen düzeyde gerçekleştirdikleri görüşünde oldukları söylenebilir.

Çizelge 6'ya göre, öğretmenlerin %49,5'i çoğu zaman, %46,7'si her zaman, %2,7'si ara sıra ve %0,9'u çok seyrek sınıflarında öğrencileri ile kendileri ve diğer öğrencileri arasında çok yönlü iletişim sağladıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sadece %0,2'sinin sınıflarında çok yönlü iletişime olanak tanımadıkları görüşünde oldukları görülmektedir. Demokratik toplumlar, ortaya atılan görüşlerin tartışılmadan kabullenilmesi ile bağdaştırılmamaktadır. Demokratik toplumun gereği, ileri sürülen görüşlere karşı düşüncelerin geliştirilebileceği veya başka düşüncelerin ortaya atılabileceği ortamların yaratılmasıdır (İlgar, 1996, s. 46). Bu doğrultuda araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görüşlerine göre, sınıflarında çok yönlü iletişimin gerçekleşebildiği demokratik ortamlar oluşturdukları söylenebilir. Bulgu, Otluca'nın (1996) öğretmenlerin sınıflarında çok yönlü etkileşimi sağladıkları sonucu ile koşutluk göstermektedir. Ayrıca bulgunun, Bostingl'ın (2000, s.39) kalite okullarına ilişkin, "geleneksel okul, öğrenmeyi hala tek yönlü iletişimin, doğrusal parçaların bir araya gelmesi olarak görürken; kalite okulları, öğrenme sürecini öğretmen ve öğrencilerin enerjilerini sınırsız, sürekli gelişmeye yönlendirdikleri bir sarmal olarak görmektedirler" biçimindeki saptamasına uygunluk göstermesi nedeni ile eğitimde toplam kalite yönetimi açısından da önem taşıdığı söylenebilir.

Çizelge 6'ya göre, öğretmenlerin %62,2'si her zaman, %35,0'ı çoğu zaman, %2,0'ı ara sıra ve %0,7'si çok seyrek sınıflarında demokratik yaşam kültürüne özen gösterdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sadece %0,2'si ise sınıflarında hiçbir zaman demokratik yaşam kültürüne özen göstermediklerini belirtmişlerdir. İnsan doğasında yer alan iyinin tarafında olma isteğinin, kendilerini değerlendirmelerine ilişkin görüşlerini etkileme olasılığına karşın, öğretmenlerin sınıflarında demokratik yaşam kültürüne özen göstermelerine ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde çıkmış olması, ölçme aracında yer alan demokratik yönetim anlayışını yansıtan diğer maddelerin sonuçları ve Demirbolat'ın (1997) öğretmenlerin demokratik süreçleri uygulama istekliliklerinin çok iyi düzeyde olduğu araştırma sonucu ile koşutluk göstermektedir.

Çizelge 6 incelendiğinde, öğretmenlerin %58,7'sinin çoğu zaman, %34,2'sinin her zaman, %6,1'inin ara sıra ve %0,7'sinin çok seyrek öğrencilerine kesin sınırlamalar yerine seçenekler sundukları görüşünde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin sadece %0,2'si öğrencilerine seçenek sunmadan kesin sınırlamalar koydukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%92,9) her zaman veya çoğu zaman öğrencilere kesin sınırlamalar yerine seçenekler sundukları görüşünde olmaları, öğrencilerin seçme yeterliklerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Demokratikleşme sürecinde Türkiye'nin yaşadığı en büyük zorluğun bireylerin seçme yeterliklerinin gelişmemiş olduğu dikkate alınır, ilköğretim çağındaki öğrencilerin seçme yeterliklerinin destekleniyor olması gelecek için umut verici olarak nitelendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin sınıfta bir şey yapmak kadar yapmamakta da özgür olmaları kendi yaşam sorumluluklarını üstlenmelerine ve kendilerini tam özgür hissetmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu davranış özelliği açısından demokratik eğilim taşıdıkları söylenebilir.

Çizelge 6'ya göre, öğretmenlerin %48,8'i çoğu zaman, %33,7'si her zaman, %15,3'ü ara sıra ve %1,8'i ise çok seyrek grup çalışmalarına öncelik verdikleri görüşündedirler. Öğretmenlerin sadece %0,4'ü eğitim uygulamalarında grup çalışmalarına hiçbir zaman öncelik vermedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%82,5) belirtilen davranış özelliği açısından



demokratik yönetim anlayışına sahip oldukları söylenebilir. Bulgu, Otluca'nın (1996) bireysel ve grup çalışmalarına önem verme davranışını öğretmenlerin "her zaman" düzeyinde sergiledikleri biçimindeki araştırma sonucu ile koşutluk göstermektedir. Demokratik toplumların temel özelliklerinden birinin farklı inanç ve görüşleri paylaşan bireylerin bir arada yaşayabilme becerisine sahip olmalarıdır. Okulda eğitim etkinliklerinde grup çalışmalarına öncelik verilmesi, öğrencilerin farklı düşünen, yaşayan ve eylemde bulunan bireylerle birlikte yaşama becerilerine olumlu yönde katkıda bulunabileceği söylenebilir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin sınıflarında grup çalışmalarına öncelik vererek, öğrencilerin birlikte yaşama ve paylaşma yeterliklerini geliştirdikleri söylenebilir. Bununla birlikte bu davranış özelliğini sergileyen öğretmenlerin dışında kalan, grup çalışmalarına öncelik vermeyen öğretmenlerin oranı da (%17,5) dikkate çekici düzeydedir.

Genel olarak Çizelge 6 incelendiğinde, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan 11 maddede, öğretmenlerin "her zaman" ve "çoğu zaman" seçeneklerinde yığılmalar gösterdikleri görülmektedir. Ancak öğretmenlerin, duygularını öğrencileri suçlamadan açıklama, sınıfta bağırmadan konuşma ve grup çalışmalarına öncelik verme gibi demokratik anlayışı yansıtan tutum ve davranışlarının geliştirilmesinin gerekliliği saptanmıştır.

#### 4.3. Öğretmenlerin İlgisiz Yönetim Anlayışına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin sınıflarında sergiledikleri ilgisiz yönetim anlayışını yansıtan davranışların düzeyini belirlemek için, öğretmenlerin öğrencilere yardım etme anlayışı, sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunları çözümleme düzeyleri, eğitim etkinliklerinin planlanmasına yaklaşımları, okul dışı ticari etkinliklere ilgi düzeyleri, öğrencileri değerlendirme biçimleri, okulun ve dersin amaçlarını dikkate alma düzeyleri, öğrencilerin sınıf içi davranışları, öğrencilerin toplum tarafından benimsenen davranışları gösterme düzeyleri, öğretmenlerin öğrenciler karşısındaki konumu ve sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamalarına ilişkin görüşlerine Çizelge 7'de yer verilmiştir.

**Çizelge 7**  
**Öğretmenlerin İlgisiz Sınıf Yönetimi Anlayışına İlişkin Görüşleri**

<i>Görüşler</i>	<i>Davranış</i> Sergileme Düzeyi		<i>Her</i> <i>Zaman</i>		<i>Çoğu</i> <i>Zaman</i>		<i>Ara Sıra</i>		<i>Çok Seyrek</i>		<i>Hiçbir</i> <i>Zaman</i>	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
1. Öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım ederim.	103	18,6	234	42,2	109	19,6	55	9,9	54	9,7		
2. Sınıf yönetiminde baş edemediğim sorunlarla karşılaşırım.	12	2,2	21	3,8	147	26,5	225	40,5	150	27,0		
3. Eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak düşünürüm.	12	2,2	25	4,5	108	19,5	95	17,1	315	56,8		
4. Okul dışında özel ders, ticaret gibi etkinlikler daha çok ilgimi çeker.	18	3,2	12	2,2	58	10,5	76	13,7	391	70,5		
5. Öğrencileri değerlendirirken o günkü psikolojime göre davranırım.	30	5,4	30	5,4	42	7,6	104	18,7	349	62,9		
6. Derslerimi, okulun ve dersin amaçlarından bağımsız işlerim.	51	9,2	92	16,6	118	21,3	114	20,5	180	32,4		
7. Öğrencilerim sınıfta olabildiğince serbesttirler.	66	11,9	228	41,1	161	29,0	75	13,5	25	4,5		
8. Öğrencilerim toplum tarafından benimsenen davranışları göstermektedirler.	92	16,6	373	67,2	59	10,6	20	3,6	11	2,0		
9. Öğrencilerimin gözünde ben ulaşılmaz biriyim.	36	6,5	133	24,0	113	20,4	88	15,9	185	33,3		
10. Sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınırım.	110	19,8	190	34,2	151	27,2	70	12,6	34	6,1		

Çizelge 7 incelendiğinde, öğretmenlerin %42,2'si çoğu zaman, %19,6'sı ara sıra %18,6'sı her zaman ve %9,9'u çok seyrek öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım ettikleri görüşünde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin %9,7'si öğrencilerine hiçbir zaman yardım etmedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrencilerine ancak istedikleri zaman yardım etmeleri, ilgisiz öğretmenlik anlayışının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin, kendiliğinden öğrencilere yardım etmekten kaçınmaları, “işe yardım etme” ve “iş öğrencilerin yerine yapma” arasındaki rol farklılığını kavrayamamış olmalarından kaynaklanabileceği ileri sürülebilir. Öğrencilere yardım etme veya rehberlikte bulunma etkinliği altında, öğrencilerin yerine işi yapma öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve beceri düzeyinde yeterliklerinin gelişmesini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu doğrultuda düşünen ve eğitimde rehberlik yapma rolünün kapsamını bilmeyen öğretmenlerin, öğrencilerin yeterliklerinin gelişimini olumsuz yönde etkilememe adına öğrencilere yardımda bulunmaktan kaçındıkları söylenebilir. Öğretmenlerin, öğrencilere yardım etmekten kaçınma nedenlerinden birisinin de mesleki gelir ve statünün, eğitim etkinliğinde daha fazla çabayı karşılamadığı anlayışının olduğu söylenebilir.

Çizelge 7'ye göre, öğretmenlerin %40,5'i çok seyrek, %26,5'i ara sıra, %3,3'ü çoğu zaman ve %2,2'si her zaman sınıf yönetiminde baş edemediği sorunlarla karşılaştıkları görüşündedirler. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin %27,0'ı ise hiçbir zaman sınıf yönetiminde baş edemedikleri sorunlarla karşılaşmadıklarını yönünde görüş belirtmişlerdir. Bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin genel olarak çok az sıklıkla sınıflarında çözümleyemedikleri sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir. Öğretmenlerin sınıflarında ne ölçüde sorunlarla karşılaştıkları ve karşılaştıkları bu sorunları çözme biçimleri ayrı bir tartışma konusu olarak ele alınabilir. Buna karşın ulaşılmak istenen amaç karşılaşılan sorunların çözülüp çözülmediği olduğunda, öğretmenlerin çok az düzeyde baş edemedikleri sorunlarla karşılaştıkları yönünde görüş belirtmeleri, sınıf yönetimi alanında yeterli düzeyde bilgi ve beceri sahibi oldukları biçiminde yorumlanabilir. Bulgu, Kocaçınar'ın (1966) iyi bir öğretmende bulunması gereken mesleki formasyon sahibi olmak, psikoloji kültürü sağlam olmak ile öğrenciyi tanımak ve sorunlarını çözebilmek yeterliklerini karşılamaktadır. Öğretmenlerin bu davranış

özelliğine ilişkin görüşlerine dayalı olarak, sınıf yönetimi ile ilgili gelişmelerle ilgilendikleri ve sınıf içinde gelişen olaylara duyarsız kalmadıkları dolayısıyla ilgisiz yönetim anlayışını sergilemedikleri ileri sürülebilir.

Çizelge 7 incelendiğinde, öğretmenlerin %19,5'inin ara sıra, %17,1'inin çok seyrek, %4,5'inin çoğu zaman ve %2,2'sinin her zaman eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak düşündükleri yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı %56,8 ile hiçbir zaman eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak nitelendirmedikleri görüşündedirler. İlgisiz sınıf yönetimi anlayışında, eğitim etkinlikleri planlara dayalı olmaktan çok, öğretmenin günlük yaşamı üzerine kuruludur. Demokratik bir sınıf ortamının düzensizlik ve plansızlık anlamına gelmediği düşünülürse, düzensiz ve plansız eylemlerle yürütülen eğitim etkinlikleri, öğrencilerin demokratik düzen içerisinde yaşamları sürdürmelerini zorlaştıracakları ileri sürülebilir. Bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin bu davranış özelliği açısından ilgisiz yönetim anlayışı sergilemedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin bir kısmının (%36,6) eğitim etkinliklerini planlamayı çok seyrek ya da ara sıra zaman kaybı olarak nitelendirmeleri, uyguladıkları eğitim programlarının kendilerine yeterli düzeyde esneklik tanımamasının veya denetlenmeleri sırasında denetimin ağırlığının öğrenci ve öğretmenden daha çok planlara dayandırılmasının veya plan yapma zorunluluğundan kaçınmanın bir sonucu olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Çizelge 7 incelendiğinde, öğretmenlerin %13,7'sinin çok seyrek, %10,5'inin ara sıra, %3,2'sinin her zaman ve %2,2'sinin çoğu zaman okul dışındaki özel ders, ticaret gibi etkinliklerin daha çok ilgilerini çektiği görüşünde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı % 70,5 ile hiçbir zaman okul dışındaki özel ders, ticaret gibi etkinliklerin ilgilerini çekmedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Yasaların koyduğu engelleyici maddelerden dolayı, öğretmenlerin büyük bir kısmı bu yönde görüş bildirmiş olabilirler. Bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin belirtilen davranış özelliği açısından büyük bir oranda ilgisiz yönetim anlayışını sergilemedikleri söylenebilir. Bulgu, Ertürk'ün (1986) "On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları" adlı araştırmasındaki öğretmenlerin eğitime ilgisiz kaldıkları sonucu ile koşutluk göstermemektedir. Öğretmenlerin %5,4'lük kesiminin her zaman veya çoğu zaman

eğitim dışındaki ticari etkinliklere ilgi duymaları, yaşanan ekonomik zorlukların veya öğretmen eğitimi veren okulların dışından gelerek öğretmen olanların, asıl mesleklerine yönelmek isteyişlerinin bir sonucu olabileceği biçiminde yorumlanabilir. Öğretmenlerin, eğitimde verimli olmalarının ön koşullarından birinin, psikolojik olarak da eğitim etkinliği içinde yer almaları olduğu ileri sürülebilir. Eğitim etkinliğine tam katılım sağlayan öğretmenler öğrencilerindeki gelişmeleri daha iyi görebilme ve değerlendirebilme olanağı yakalayabilirler. Böylece öğrencilerinin sosyal ve psikolojik gelişimlerinde oluşan olumsuzluklara daha hızlı müdahale edebilirler.

Çizelge 7'ye göre, öğretmenlerin %18,7'si çok seyrek, %7,6'sı ara sıra, %5,4'ü çoğu zaman ve yine %5,4'ü her zaman öğrencilerini değerlendirirken o günkü psikolojisine göre davrandıkları görüşündedirler. Öğretmenlerin büyük bir kısmı %62,9 ile öğrencileri değerlendirirken hiçbir zaman o günkü psikolojilerine göre davranmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %10,8'inin her zaman veya çoğu zaman günlük psikolojilerine göre öğrencilerini değerlendirdiği görölmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmelerine öznel yaklaşımı, öğrencilerin kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek bir durum olarak değerlendirilebilir. Sınıfta öğretmeninden olumlu değerlendirmeler almak isteyecek olan öğrencinin, bunu başarabilmek için kendi kişilik özelliklerine uygun davranış sergilemek yerine öğretmenin günlük psikolojisine göre davranmaya çalışacağı ileri sürülebilir. Günlük psikolojilerine göre davranmayan öğretmenlerin oranının (%62,9) yüksek oluşu, öğretmenlerin öğrencilerinin kişilik gelişimlerine büyük ölçüde ilgisiz kalmadıkları, bu davranış özelliği açısından ilgisiz yönetim anlayışı sergilemedikleri biçiminde yorumlanabilir.

Çizelge 7 incelendiğinde, öğretmenlerin %21,3'ünün ara sıra, %20,5'inin çok seyrek, %16,6'sının çoğu zaman ve %9,2'sinin her zaman derslerini, okulun ve derslerin amaçlarından bağımsız işlediği yönünde görüş bildirdikleri görölmektedir. Öğretmenlerin % 32,4'ü ise, derslerini hiçbir zaman okulun ve derslerin amaçlarından bağımsız işlemediklerini belirtmişlerdir. Seçenekler arasında büyük farklılıklar olmamasına karşın, öğretmenlerin % 25,8'inin her zaman veya çoğu zaman okulun ve derslerin amaçlarından bağımsız hareket etmesi dikkat çekici düzeydedir. Dersin ve

okulun amaçlarının Milli Eğitimin amaçlarına, Milli Eğitimin amaçlarının bir boyutunun demokratik niteliklere sahip vatandaşlar yetiştirmeye yönelik olduğu dikkate alınır, öğretmenlerin bu amaçlara ilgisiz kaldığı söylenebilir. Öğretmenlerin %52,9'unun en yüksek oranla, okulun ve dersin amaçlarından hiçbir zaman bağımsız davranmamaları veya çok seyrek bağımsız davranmaları olumlu değerlendirilebilir. Ancak bu oran, demokratik toplumu oluşturacak bireylerin yetiştirilmesinde yeterli görülmemektedir. Öğretmenlerin, okulun ve dersin amaçlarından bu düzeyde (%25,8) bağımsız davranmaları varolan sistemi desteklemediklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Çizelge 7'ye göre, öğretmenlerin %41,1'i çoğu zaman, %29,0'ı ara sıra, %13,5'i çok seyrek ve %11,9'u her zaman öğrencilerinin sınıfta olabildiğince serbest davrandıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sadece %4,5'i öğrencilerinin hiçbir zaman sınıfta olabildiğince serbest olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmının (%53) her zaman veya çoğu zaman öğrencilerin sınıfta olabildiğince serbest davranmalarına olanak tanımaları, öğretmenlerin sınıf içinde oluşan olaylara ilgisiz kaldıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca bu durumun, bir kısım öğretmenin sınıfta özgürlük kavramını demokratik yaşam kültürü açısından kavrayamamaları sonucu ortaya çıktığı ileri sürülebilir. Demokratik sınıf yapısının, serbestliğin, kontrolsüzlüğün, herkesin her istediğini yaptığı, kuralların ve düzenin olmadığı bir ortam olarak görülmesi, öğretmenlerin sınıfta demokratik davranma adına öğrencilere aşırı serbestlik tanımalarının bir diğer nedeni olarak görülebilir. Böyle ortamlarda yetişen öğrenciler, demokratik toplum içerisinde her şeyin kendisine göre düzenlenmesi beklentisinde ve hiçbir kuralın kendisini ilgilendirmediği anlayışı içinde olacağı yüksek bir olasılık değerlendirilmektedir.

Çizelge 7 incelendiğinde, öğretmenlerin %67,2'sinin çoğu zaman, %29,0'ının ara sıra, %16,6'sının her zaman ve %13,5'inin çok seyrek öğrencilerinin toplum tarafından benimsenen davranışları gösterdikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sadece %2,0'ı öğrencilerinin toplum tarafından benimsenen davranışları hiçbir zaman göstermediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, ilgisiz sınıf yönetimi anlayışının öğrenciler üzerindeki en önemli etkisinin, öğrencilerin toplumsal değerler ve

kurallarla çatışan bireyler olarak yetişmesi olduğu ileri sürülebilir. Bu doğrultuda, bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerinin toplum tarafından benimsenen davranışları gösterdikleri yönünde görüş bildirmeleri, öğretmenlerin sınıflarında ilgisiz yönetim anlayışını yüksek düzeylerde sergilemediklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Eğitim temel işlevlerinden birinin toplumla çatışan değil, onunla demokratik süreçlerde bütünleşen ve geliştiren bireylerin yetiştirilmesi olduğu gerçeğinden hareketle, öğretmenlere bu doğrultuda önemli görevler düşmektedir. Öğrencilerin toplumla çatışan değil toplumla bütünleşen ve toplumun demokratikleşmesi sürecinde etkin roller alan bireyler olarak yetiştirilmesi, öğretmenlerin sınıfı yaşanan toplumun küçük bir örneği durumuna getirmelerine dolayısıyla eğitim etkinliğinde daha etkin olmalarına bağlı olduğu ileri sürülebilir.

Çizelge 7'ye göre, öğretmenlerin %24,0'ının çoğu zaman, %20,4'ünün ara sıra, %15,9'unun çok seyrek ve %6,5'inin her zaman kendilerini öğrencilerinin gözünde ulaşılmaz biri olarak görmekte oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %33,3'ü en yüksek oranla öğrencilerinin gözünde hiçbir zaman ulaşılmaz olmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı (%30,5) kendilerini öğrencilerin gözünde ulaşılmaz olarak gördükleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Kendilerini öğrencilerin gözünde ulaşılmaz olarak gören öğretmenlerin bu davranışı, öğretmenlerin öğrencileri ile yeterli düzeyde yaklaşmadıklarının ve etkileşim kurmadıklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. İlgisiz sınıf yönetimi anlayışının temel özelliklerinden birini yansıtan bu davranış özelliği, öğrencilerin kendilerini ifade etmesini zorlaştırabilir, sınıf ikliminin ılımlı olmasını ve öğretmenden yardım istenmesini engelleyebilir. Öğretmenlerin, öğrencileri sınıf içinde kontrol etmede güçlük çekmeleri ve öğrenciler tarafından sık sık yapılan yardım istemlerinden kaçınmak istemeleri, öğretmenlerin bu davranış özelliğini sergilemelerinin nedenini açıklayabilir. Öğrencileri ile her boyutta etkileşim kurmaktan kaçınmayan öğretmenler, öğrencileri için ulaşılmaz olmaktan çok davranışları ve tutumları model alınan biri olarak görülebilirler. Öğrencilerin gözünde kendilerini ulaşılmaz görmeyen öğretmenlerin davranışları, öğrenci-öğretmen etkileşiminin eğitimsel süreçler açısından önemini kavramış olmaları ile açıklanabilir.

Çizelge 7 incelendiğinde, öğretmenlerin %34,2'sinin her zaman, %27,2'sinin ara sıra, %19,8'inin her zaman ve %12,6'sının çok seyrek sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçındığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sadece %6,1'i sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınmamaktadır. Bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin önemli bir kısmının (%54) sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçındığı söylenebilir. Öğretmenler bu davranış özelliği açısından ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı sergilemektedirler. Öğretmenlerin sınıfta yürütmekle sorumlu oldukları rollerden kaçınmaları, mesleki rol algularının yetersizliği, Türkiye'nin toplumsal yapısının getirdiği “abi-kardeş ilişkisinin” sınıf içine yansması ve yönetici olmanın getirdiği sorumlulukları almak istemeyişleri ile açıklanabilir. Demokratik toplumlarda her bireyin görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Görev ve sorumlulukların yerine getiriliş biçimi bireysel ilişkiler tarafından etkilenmesine olanak tanınmamaktadır. Bu nedenle, sınıflarında yönetici ve öğretici olması beklenen öğretmenlerin bu rollerinden kaçınması, demokratik toplum ilkelerini yarınlara taşıyacak bireylerin yetiştirilmesinde olumsuz bir model olacağı söylenebilir. Öğretmenlerin sadece %6,1'lik bir kısmının her zaman sınıflarında öğretmen ve yöneticilik rolünü sergilemeleri, öğretmenlik mesleğinin uygulama boyutu açısından kaygı verici olarak değerlendirilebilir. Bu bulguya dayalı olarak öğretmen yetiştirme programlarında “sınıf yönetimi” derslerinin zorunlu olarak yer verilmesinin doğruluğu ve gerekçesi ortaya çıkmaktadır.

Genel olarak elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin, ilgisiz sınıf yönetim anlayışı açısından her bir maddeye ilişkin farklı davranış düzeyleri sergiledikleri görülmektedir. Özellikle, eğitim etkinliklerini planlanmayı zaman kaybı olarak düşünme, okul dışı ticari etkinliklere ilgi duyma ve öğrencileri günlük psikolojiye göre değerlendirme boyutunda “hiçbir zaman” seçeneğinde yığılma göstererek, öğretmenlerin ilgisiz yönetim anlayışını bu davranış özellikleri açısından yaygın olarak yansıtmadıkları görülmektedir. Buna karşın, öğretmenlerin öğrencilere istedikleri zaman yardım etme, öğrencilerin sınıfta olabildiğince serbest dolaşmalarına olanak tanıma, sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınma davranış özellikleri açısından “her zaman” veya “çoğu zaman” seçeneklerinde yığılma göstererek, ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını gösterdikleri söylenebilir.



#### 4. 4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşleri ve Kişisel Özellikleri

Araştırmanın ikinci amacı, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin, cinsiyet, yaş, kıdem ve mezun olunan okul değişkenlerine göre değişip değişmediğinin belirlenmesidir.

Araştırmanın amacına ulaşmak için, öğretmenlerin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerini yansıtan maddelerin seçeneklerinden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla, ikili küme karşılaştırmalarında *Bağımsız Gruplar Arası t Testi*, ikiden fazla küme karşılaştırmalarında ise *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)* yapılmıştır. Varyans analizi sonunda *F testi* istatistiğinin anlamlı bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için *Tukey HSD Testi* uygulanmıştır.

##### 4.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın dördüncü amacının ilk alt maddesinde, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinde değişiklik olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için, öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışlarını sergileme düzeylerini yansıtan maddelerden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Hesaplanan aritmetik ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı t testi ile sınıanmıştır. t testi ile ilgili SPSS 7.5 for windows sonuçları EK VI'da sunulmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, otokratik, demokratik ve ilgisiz yönetim anlayışlarını sergileme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi değerleri Çizelge 8'de sunulmuştur.

Çizelge 8

## Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşleri

Sınıf Yönetimi Anlayışı	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama ( $\bar{x}$ )	Standart Sapma (s)	"t" Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
<b>Otokratik</b>					
Kadın	343	29,97	6,24	1,41	< .05
Erkek	212	29,19	6,35		
<b>Demokratik</b>					
Kadın	343	48,01	3,99	0,17	< .05
Erkek	212	47,95	4,00		
<b>İlgisiz</b>					
Kadın	343	24,41	4,36	1,89	< .05
Erkek	212	25,15	4,61		

(sd: 553);  $\alpha = .05$  anlamlılık düzeyine göre t tablo değeri = 2,96

Çizelge 8 incelendiğinde, öğretmenlerin otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin olarak, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının 29,97, erkek öğretmenlerin ise 29,19 olduğu görülmektedir. Otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri bakımından kadın öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlere göre çok az da olsa daha yüksektir. Cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla iki grup ortalaması arasında uygulanan t testi ile elde edilen 1,41 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden küçüktür. Bu durum, cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin otokratik sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Çizelge 8'de, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin olarak, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının 48,01, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının 47,95 olduğu görülmektedir. Demokratik sınıf yönetimi anlayışını

sergileme düzeyleri bakımından, kadın öğretmenlerin puan ortalamaları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Aradaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testinden elde edilen 0,17 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden küçüktür. Bu duruma göre, kadın ve erkek öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri arasındaki farklılığın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışını aynı düzeyde sergiledikleri söylenebilir.

Çizelge 8'de son olarak, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri arasındaki farklılığın anlamlılığı sınımlanmıştır. Öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerine ilişkin olarak, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının 24,41, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının 25,15 olduğu görülmektedir. Bu değerler, öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyleri bakımından erkek öğretmenler lehine bir farklılık olduğunu göstermektedir. Erkek öğretmenler ve kadın öğretmenler arasındaki farkın anlamlılığını sınamak amacıyla iki grup ortalamaları arasında uygulanan t testinden elde edilen 1,89 değeri .05 anlamlılık düzeyine göre t tablo değerinden küçüktür. Bu durum, grup ortalamaları arasında gözlenen farklılığın .05 anlamlılık düzeyinde önemli olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında t testi sonuçlarına göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılık bulunmamıştır. Bu durum, kadın ve erkek öğretmenlerin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını birbirlerine yakın düzeylerde gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Sınıf yönetimi anlayışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaması, Gözütok'un (1995) öğretmenlerin demokratik tutumlarının cinsiyete göre değişmediği sonucu ile desteklenmektedir. Ayrıca elde edilen bulgu, bu sonuca otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışlarının da cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı yönünde katkı getirmektedir.

#### 4.4.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın ikinci amacının ikinci alt maddesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin yaş değişkenine göre değişip değişmediğinin belirlenmesini içermektedir.

Araştırmanın amacına yönelik olarak, öğretmenlerin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerine ilişkin elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığını sınamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yaş değişkenine ilişkin ANOVA ve Tukey HSD testi SPSS 7.5 for windows sonuçları EK VII'de sunulmuştur.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre, otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerine ilişkin puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9'da öğretmenlerin, otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puanların aritmetik ortalamalarının, 30 yaş ve altındaki sınıf öğretmenleri için 29,01; 31-40 yaş arasındaki öğretmenler için 29,60; 41-50 yaş arasındaki öğretmenler için 29,59 ve 51 yaş ve üzerinde yer alan öğretmenler için 33,40 olduğu görülmektedir. Yaş gruplarına göre, otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında, 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 30 yaş ve altında yer alan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir.

Çizelge 9'da öğretmenlerin, demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puanların aritmetik ortalamalarının, 30 yaş ve altındaki sınıf öğretmenlerinin 48,17; 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin 47,84; 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerin 48,05 ve 51 yaş ve üzerinde yer alan öğretmenlerin 47,72 olduğu görülmektedir. Yaş gruplarına göre, demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında, belirgin bir farklılık olmamakla birlikte, 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenler en düşük ortalamaya ve 30 yaş ve altındakiler en yüksek ortalamaya sahiptir.

Çizelge 9

**Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin  
Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Yaş Grubu	Sayı (N)	Aritmetik Ortalama ( $\bar{x}$ )	Standart Sapma (s)
<b><i>Otokratik Yönetim Anlayışı</i></b>			
30 yaş ve daha az yaş	87	29,01	6,74
31-40 yaş	177	29,60	5,90
41-50 yaş	266	29,59	6,16
51 yaş ve üzeri yaş	25	33,40	7,79
<b><i>Demokratik Yönetim Anlayışı</i></b>			
30 yaş ve daha az yaş	87	48,17	3,91
31-40 yaş	177	47,84	3,49
41-50 yaş	266	48,05	4,35
51 yaş ve üzeri yaş	25	47,72	3,78
<b><i>İlgisiz Yönetim Anlayışı</i></b>			
30 yaş ve daha az yaş	87	24,24	4,87
31-40 yaş	177	24,24	4,17
41-50 yaş	266	24,88	4,12
51 yaş ve üzeri yaş	25	27,56	7,03

Çizelge 9'da öğretmenlerin, ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puanların aritmetik ortalamalarının, 30 yaş ve altındaki sınıf öğretmenlerinin 24,24; 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin 24,24; 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerin 24,88 ve 51 yaş ve üzerinde yer alan öğretmenlerin 27,56 olduğu görülmektedir. Yaş gruplarına göre, demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında, 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 30 yaş ve altında ile 31-40 yaş arasında yer alan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerine ilişkin elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını istatistiksel sınama amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 10'da sunulmuştur.

Çizelge 10'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında gözlenen farkların istatistiksel anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi ile elde edilen F değeri 3,30'dur.  $F > F_{\text{tablo değeri}}$  olduğundan, .05 anlamlılık düzeyine göre, puan ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlıdır.

Çizelge 10'da ikinci olarak, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında gözlenen farkların istatistiksel anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi ile elde edilen F değerinin 0,19 olduğu görülmektedir.  $F < F_{\text{tablo değeri}}$  olduğundan, .05 anlamlılık düzeyine göre, demokratik yönetim anlayışına ilişkin puan ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı değildir.

**Çizelge 10**

**Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Otokratik Yönetim Anlayışı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	387,81	3	129,27		
Gruplar İçi	21565,45	551	39,13	3,30	> .05*
Toplam	21953,26	554			
<b>Demokratik Yönetim Anlayışı</b>					
Gruplar Arası	9,35	3	3,11		
Gruplar İçi	8843,59	551	16,05	0,19	< .05
Toplam	8852,94	554			
<b>İlgisiz Yönetim Anlayışı</b>					
Gruplar Arası	268,71	3	89,57		
Gruplar İçi	10798,03	551	19,59	4,57	> .05*
Toplam	11066,74	554			

$\alpha = .05$  anlamlılık düzeyine göre  $F_{\text{tablo değeri}} = 2,60$

Çizelge 10’da son olarak, öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında gözlenen farkların istatistiksel anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi ile elde edilen F değerinin 4,57 olduğu görülmektedir.  $F > F_{\text{tablo}} \text{ değeri}$  olduğundan, .05 anlamlılık düzeyine göre, ilgisiz yönetim anlayışına ilişkin puan ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlıdır.

Bulgulara dayalı olarak, yaş değişkenine göre, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerinin farklılaşmadığı, otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerinin farklılaştığı söylenebilir. Otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarında gözlenen bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçları Çizelge 11’de verilmiştir.

**Çizelge 11**  
**Yaş Grupları Göre Öğretmenlerin Otokratik ve İlgisiz Sınıf Yönetimi**  
**Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Tukey HSD Testi Sonuçları**

	Yaş Grupları	31-40 yaş	41-50 yaş	51 yaş ve üzeri yaş
<b>Otokratik Yönetim</b>	30 yaş ve daha az yaş	0,59	0,58	<b>4,38*</b>
<b>Anlayışı</b>	31-40 yaş	-	1,05	<b>3,79*</b>
	41-50 yaş	-	-	<b>3,80*</b>
<b>İlgisiz Yönetim</b>	30 yaş ve daha az yaş	1,56	0,64	<b>3,31*</b>
<b>Anlayışı</b>	31-40 yaş	-	0,64	<b>3,31*</b>
	41-50 yaş	-	-	<b>2,67*</b>

( $p < .05$ )

Çizelge 11’e göre, öğretmenlerin otokratik yönetim anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin farkın, 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerle diğer yaş grupları arasındaki öğretmenler arasındaki farklardan kaynaklanmaktadır. Bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe otokratik yönetim anlayışını sergileme eğilimlerinin arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesine bağlı olarak, öğrencilerle arasındaki yaş farkının artması, eğitime ve kendi yaşamına yönelik oluşturduğu ilkeleri kişiselleştirmesi, böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir.

Çizelge 11'e göre, öğretmenlerin ilgisiz yönetim anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin farkın, 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerle diğer yaş grupları arasındaki öğretmenler arasındaki farklardan kaynaklanmaktadır. İlgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyi açısından diğer yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesine bağlı olarak, işdoymunu sağlayamamaları ve maddi yetersizlikleri onların eğitime yönelik ilgisiz eğilimlerinin artmasının nedenleri olarak ileri sürülebilir.

#### **4.4.3. Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın ikinci amacının üçüncü alt maddesi ile, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin mezun olunan okula göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmek istenmiştir.

Araştırmanın amacına yönelik olarak, öğretmenlerin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerine ilişkin elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığını sınamak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Mezun olunan okul değişkenine ilişkin ANOVA ve Tukey HSD testi SPSS 7.5 for windows sonuçları EK VIII'de sunulmuştur.

Öğretmenlerin mezun olunan okul değişkenine göre, otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerine ilişkin puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Çizelge 12'de verilmiştir.

Çizelge 12'de öğretmenlerin, otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puanların aritmetik ortalamalarının, eğitim ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinde 29,49, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde 29,78, eğitim yüksekokulu mezunu öğretmenlerde 29,34, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerde



Çizelge 12

**Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okula Göre Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Mezun Olunan Okul	Sayı (N)	Aritmetik Ortalama ( $\bar{x}$ )	Standart Sapma (s)
<b><i>Otokratik Yönetim Anlayışı</i></b>			
AÖF Ön Lisans	211	29,49	6,34
Eğitim Fakültesi	80	29,78	7,39
Eğitim Y.okulu	69	29,34	6,07
Eğitim Enstitüsü	101	30,54	6,22
Diğer	94	29,29	5,36
<b><i>Demokratik Yönetim Anlayışı</i></b>			
AÖF Ön Lisans	211	48,01	3,98
Eğitim Fakültesi	80	48,55	3,48
Eğitim Y.okulu	69	47,50	3,42
Eğitim Enstitüsü	101	47,69	4,75
Diğer	94	48,12	3,93
<b><i>İlgisiz Yönetim Anlayışı</i></b>			
AÖF Ön Lisans	211	25,50	4,65
Eğitim Fakültesi	80	24,07	5,05
Eğitim Y.okulu	69	24,75	4,41
Eğitim Enstitüsü	101	24,42	3,73
Diğer	94	23,68	4,03

30,54 ve diğer öğretmen yetiştirmeyen fakültelerden mezun olan öğretmenlerde 29,29 olduğu görülmektedir. Mezun olunan okula göre, otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında, eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve öğretmen yetiştirmeyen diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir.

Çizelge 12’de öğretmenlerin, demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puanların aritmetik ortalamalarının, eğitim ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinde 48,01; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerde 48,55; eğitim yüksekokulu mezunu öğretmenlerde 47,50; eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerde 47,69 ve diğer öğretmen yetiştirmeyen fakültelerden mezun olan öğretmenlerde 48,12 olduğu görülmektedir. Mezun olunan okula göre, demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve eğitim yüksek okullarından mezun olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir.

Çizelge 12’de öğretmenlerin, ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, eğitim ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin 25,50; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin 24,07; eğitim yüksekokulu mezunu öğretmenlerin 24,75; eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin 24,42 ve diğer öğretmen yetiştirmeyen fakültelerden mezun olan öğretmenlerin 23,68 puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Mezun olunan okula göre, ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında, eğitim ön lisansa sahip öğretmenler en yüksek ortalamaya ve öğretmen yetiştirmeyen diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir.

Mezun olunan okul değişkenine göre öğretmenlerin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerine ilişkin elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını istatistiksel olarak sınama amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 13’te sunulmuştur.

Çizelge 13’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında gözlenen farkların istatistiksel anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi ile elde edilen F değeri 0,65’tir.  $F < F_{\text{tablo değeri}}$  olduğundan, .05 anlamlılık düzeyine göre, puan ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı değildir.

Çizelge 13'te ikinci olarak, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında gözlenen farkların istatistiksel anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi ile elde edilen F değerinin 0,81 olduğu görülmektedir.  $F < F_{\text{tablo değeri}}$  olduğundan, .05 anlamlılık düzeyine göre, demokratik yönetim anlayışına ilişkin puan ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı değildir.

Çizelge 13'te son olarak, öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında gözlenen farkların istatistiksel anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi ile elde edilen F değerinin 3,47 olduğu görülmektedir.  $F > F_{\text{tablo değeri}}$  olduğundan, .05 anlamlılık düzeyine göre, ilgisiz yönetim anlayışına ilişkin puan ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlıdır.

**Çizelge 13**

**Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okula Göre Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Otokratik Yönetim Anlayışı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	104,77	4	26,19		
Gruplar İçi	21848,49	550	39,72	0,65	< .05
Toplam	21953,26	554			
<b>Demokratik Yönetim Anlayışı</b>					
Gruplar Arası	52,03	4	13,00		
Gruplar İçi	8800,92	550	16,00	0,81	< .05
Toplam	8852,95	554			
<b>İlgisiz Yönetim Anlayışı</b>					
Gruplar Arası	272,52	4	68,13		
Gruplar İçi	10794,22	550	19,62	3,47	> .05*
Toplam	11066,74	554			

$\alpha = .05$  anlamlılık düzeyine göre  $F_{\text{tablo değeri}} = 2,35$

Bulgulara dayalı olarak, mezun olunan okul değişkenine göre, öğretmenlerin otokratik ve demokratik sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerinin farklılaşmadığı, ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerinin farklılaştığı söylenebilir. Mezun olunan okul değişkenine göre, ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyinde gözlenen bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçları Çizelge 14’te verilmiştir.

**Çizelge 14**

**Mezun Olunan Okullara Göre Öğretmenlerin İlgisiz Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Tukey HSD Testi Sonuçları**

Yaş Grupları	Eğitim Fak.	Eğitim Y.	Eğitim Ens.	Diğer
AÖF Ön Lisans	1,42	0,74	1,07	1,82*
Eğitim Fakültesi	-	0,67	0,35	0,39
Eğitim Y.okulu	-	-	0,32	1,07
Eğitim Enstitüsü-	-	-	-	0,74

( $p < .05$ )

Çizelge 14’te öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin farkın, AÖF önlisans mezunu öğretmenlerle, öğretmen yetiştirmeyen farklı bir fakülteden mezun olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Çizelge 12’de öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, önlisans mezunu ve öğretmen yetiştirmeyen diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasındaki bu farkın önlisans mezunu olan öğretmenler yönünde olduğu görülmektedir. Bulguya dayalı olarak, öğretmen yetiştirmeyen farklı bir eğitim kurumundan mezun olan öğretmenlerin, önlisans mezunu öğretmenlere göre ilgisiz yönetim anlayışını sergileme düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Öğretmen yetiştirme sisteminin gelişimine dayalı olarak, önlisans mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun ileri yaşlarda, öğretmen yetiştirmeyen fakültelerden mezun olan öğretmenlerin daha genç olduğu varsayılırsa elde edilen bulgu, öğretmenlerin yaş değişkenine göre sergiledikleri yönetim anlayışı düzeylerine ilişkin bulguyu desteklemektedir. Öğretmen yetiştirmeyen diğer fakültelerden mezun olan

öğretmenlerin, mesleki yetersizliklerinin farkında olmaları ve bu durumu kabullenmiş olmaları nedeniyle bu yetersizlikleri gidermek amacıyla eğitime daha çok ilgi göstermelerinde etkili olduğu ileri sürülebilir.

#### **4.4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın ikinci amacının dördüncü alt maddesinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek istenmiştir. Mesleki kıdeme ilişkin ANOVA ve Tukey HSD testi SPSS 7.5 for windows sonuçları EK IX'da sunulmuştur.

Araştırmanın amacına yönelik olarak, öğretmenlerin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerine ilişkin elde edilen puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığını sınamak için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre, otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerine ilişkin puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Çizelge 15'te verilmiştir.

Çizelge 15'te mesleki kıdeme göre otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puanların aritmetik ortalamalarının, 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenler için 29,28; 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler için 29,07, 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler için 29,81; 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler için 28,65 ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler için 30,17 olduğu görülmektedir. Mesleki kıdeme göre, otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında, 21 ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir.

Çizelge 15

**Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin  
Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Yaş Grubu	Sayı (N)	Aritmetik Ortalama ( $\bar{x}$ )	Standart Sapma (s)
<b><i>Otokratik Yönetim Anlayışı</i></b>			
5 yıl ve daha az yıl	104	29,28	6,20
6-10 yıl	71	29,07	6,60
11-15 yıl	76	29,81	5,89
16-20 yıl	52	28,65	5,91
21 yıl ve üzeri yıl	252	30,17	6,43
<b><i>Demokratik Yönetim Anlayışı</i></b>			
5 yıl ve daha az yıl	104	48,40	3,66
6-10 yıl	71	48,00	3,65
11-15 yıl	76	47,34	3,70
16-20 yıl	52	46,94	4,82
21 yıl ve üzeri yıl	252	48,23	4,08
<b><i>İlgisiz Yönetim Anlayışı</i></b>			
5 yıl ve daha az yıl	104	23,81	4,07
6-10 yıl	71	23,90	4,94
11-15 yıl	76	25,01	4,32
16-20 yıl	52	23,73	3,92
21 yıl ve üzeri yıl	252	25,39	4,52

Çizelge 15'te mesleki kıdeme göre demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerinde, 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 48,40; 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 48,00; 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 47,34; 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 46,94 ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 48,23 aritmetik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. Mesleki kıdeme göre, demokratik sınıf

yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında, 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir.

Çizelge 15'te mesleki kıdeme göre ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puanların aritmetik ortalamalarının, 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenler için 23,81; 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler için 23,90; 11-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler için 25,01; 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler için 23,73 ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler için 25,39 olduğu görülmektedir. Mesleki kıdeme göre, ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında, 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ve 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerine ilişkin elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 16'da sunulmuştur.

Çizelge 16'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında gözlenen farkların istatistiksel anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi ile elde edilen F değeri 1,01'dir.  $F < F_{\text{tablo değeri}}$  olduğundan, .05 anlamlılık düzeyine göre, puan ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı değildir.

Çizelge 16'da ikinci olarak, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında gözlenen farkların istatistiksel anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi ile elde edilen F değerinin 1,91 olduğu görülmektedir.  $F < F_{\text{tablo değeri}}$  olduğundan, .05 anlamlılık düzeyine göre, demokratik yönetim anlayışına ilişkin kıdem gruplarının puan ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı değildir.

**Çizelge 16**  
**Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin**  
**Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Otokratik Yönetim Anlayışı	Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplar Arası	161,12	4	40,28	1,01	< .05
Gruplar İçi	21792,14	550	39,62		
<b>Toplam</b>	<b>21953,26</b>	<b>554</b>			
<b>Demokratik Yönetim Anlayışı</b>					
Gruplar Arası	121,33	4	30,33	1,91	< .05
Gruplar İçi	8731,62	550	15,87		
<b>Toplam</b>	<b>8852,95</b>	<b>554</b>			
<b>İlgisiz Yönetim Anlayışı</b>					
Gruplar Arası	303,58	4	75,89	3,87	> .05*
Gruplar İçi	10763,16	550	19,56		
<b>Toplam</b>	<b>11066,74</b>	<b>554</b>			

$\alpha = .05$  anlamlılık düzeyine göre F tablo değeri = 2,35

Çizelge 16'da son olarak, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında gözlenen farkların istatistiksel anlamlılığını sınamak amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizi ile elde edilen F değerinin 3,87 olduğu görülmektedir.  $F > F_{\text{tablo değeri}}$  olduğundan, .05 anlamlılık düzeyine göre, ilgisiz yönetim anlayışına ilişkin kıdem gruplarının puan ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlıdır.

Bulgulara dayalı olarak, mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin otokratik ve demokratik sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerinin farklılaşmadığı, ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerinin farklılaştığı söylenebilir. Mesleki kıdem değişkenine göre, ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeyinde gözlenen bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçları Çizelge 17'de verilmiştir.



**Çizelge 17**

**Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin İlgisiz Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Tukey HSD Testi Sonuçları**

Yaş Grupları	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üzeri yıl
5 yıl ve daha az yıl	0,08	1,19	0,08	1,57*
6-10 yıl	-	1,11	0,17	1,49
11-15 yıl	-	-	1,28	0,37
16-20 yıl	-	-	-	1,66

(p<.05)

Çizelge 17’de öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin farkın, 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Çizelge 15’te öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasındaki bu farkın, mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin yönünde olduğu görülmektedir. Bulguya dayalı olarak, 21 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre ilgisiz yönetim anlayışını sergileme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin meslek içinde kaldıkları süreç içinde, işdoyumunu sağlayamamaları, eğitim sisteminin olumsuzluklarının üzerlerinde oluşturduğu baskılardan yılmaları ve sisteme ilişkin olumsuz görüşlerin pekiştirilmiş olması böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir.

Genel olarak, araştırmanın ikinci amacına ilişkin, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının cinsiyete göre değişmediği, yaşa göre otokratik ve ilgisiz yönetim anlayışlarında, mezun olunan okula ve mesleki kıdeme göre ilgisiz yönetim anlayışında anlamlı farklılıklar olduğu söylenebilir. Mesleki kıdemi yüksek, 51 yaş ve üzerinde olan ve önlisans mezunu öğretmenlerin otokratik ve ilgisiz sınıf yönetim anlayışını sergileme düzeylerinin diğer gruplara göre daha yüksek bulunması, ilgi çeken bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

#### 4.5. Özet

Bu araştırma ile ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, elde edilen bulgular, öğretmenlerin otokratik sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşleri, demokratik sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşleri, ilgisiz sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin kişisel özellikleri ve sınıf yönetim anlayışlarına ilişkin görüşleri başlıkları altında yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin otokratik sınıf yönetimi anlayışını yansıtan özellikler açısından, kararları tek başına verme, öğrencilerle aralarında belirgin bir mesafe bırakma, eğitim etkinliklerinin temelinde bilgiyi görme ve sınıfta yapılan her şeyi yasal dayanaklara bağlama maddelerinde “her zaman” veya “çoğu zaman” seçeneklerinde yığılmalar gösterdikleri, bu maddeler açısından otokratik eğilim sergiledikleri yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır.

Demokratik sınıf yönetimi anlayışını yansıtan özellikler açısından, öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışını belirlemeyi amaçlayan onbir maddede “her zaman” veya “çoğu zaman” seçeneklerinde yığılmalar gösterdikleri saptanmıştır. Buna karşın öğretmenlerin, öğrencileri suçlamadan duyguları açıklayabilme, yumuşak bir ses tonu ile konuşma ve grup çalışmalarına öncelik verme gibi demokratik davranışlarının geliştirilmesinin gerekliliği belirlenmiştir.

İlgisiz sınıf yönetimi anlayışını yansıtan özellikler açısından, öğretmenler öğrencilere ancak istedikleri zaman yardım etme, öğrencilere aşırı serbestlik tanıma ile öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınma davranışlarını “her zaman” veya “çoğu zaman” seçeneklerinde yığılmalar gösterdikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kişisel özellikleri ve yönetim anlayışlarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiye dayalı olarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı; yaşa göre otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarında; mezun olunan okula ve mesleki kıdeme göre ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında farklılaşmalar olduğu saptanmıştır.

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amaç bölümünde yer alan soruların çözümlenmesi amacıyla, bulgulardan varılan sonuçlara ve sonuçlara dayalı olarak araştırma konusu ile ilgili önerilere yer verilmiştir.

#### **5.1. Sonuçlar**

Eskişehir Merkez İlçede yer alan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri otokratik, demokratik ve ilgisiz yönetim anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenler, otokratik sınıf yönetim anlayışını yansıtan davranış özellikleri açısından sıklıkla, kararları tek başına verme, öğrencilerle aralarında belirgin bir mesafe bırakma, eğitim etkinliklerini temelinde bilgiyi görme ve sınıfta yasal düzenlemelerin dışına çıkmama davranışlarını sergiledikleri görüşündedirler.
- Öğretmenler, otokratik sınıf yönetim anlayışını yansıtan davranış özellikleri açısından, kendilerini öğrenciler için tek bilgi kaynağı görme, öğrencilerin eleştirilerinden rahatsız olma, öğrencilerle ders dışı konuşmalardan kaçınma ve öğrencilerin saygı göstermeleri için otoriter olma davranışlarını en az düzeyde sergiledikleri görüşündedirler.
- Öğretmenler, demokratik sınıf yönetim anlayışını yansıtan davranış özellikleri açısından, sınıfı ilgilendiren rol ve görevleri öğrencilerle birlikte belirleme, kuralların gerekçelerini açıklama, sınavları objektif değerlendirme, öğrenci ilgi ve gereksinimlerini dikkate alma, sınıfta demokratik yaşam kültürüne özen gösterme davranışlarını her zaman düzeyinde sergiledikleri görüşündedirler.

- Öğretmenlerin demokratik anlayışlarına ilişkin görüşlerini belirleyen 11 maddede her zaman ve çoğu zaman seçeneklerinde yığılmalar göstermelerine karşın, duygularını öğrencileri suçlamadan açıklama, sınıfta bağırmadan konuşma ve grup çalışmalarına öncelik verme gibi demokratik eğilimlerinin geliştirilmesinin gerekliliği saptanmıştır.
- Öğretmenler, ilgisiz sınıf yönetim anlayışını yansıtan davranış özellikleri açısından, sıklıkla, öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım etme, öğrencilerin sınıfta olabildiğince serbest davranmalarına olanak tanıma ve sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınma davranışlarını sergiledikleri görüşündedirler.
- Öğretmenler, ilgisiz sınıf yönetim anlayışını yansıtan davranış özellikleri açısından, eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak düşünme, okul dışı ticari etkinliklere ilgi duyma, öğrencileri öznel değerlendirme davranışlarını çok az düzeyde sergiledikleri görüşündedirler.
- Öğretmenlerin otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetim anlayışlarına ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Kadın ve erkek öğretmenler, otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını aynı düzeyde sergilemektedirler.
- Öğretmenlerin otokratik sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşleri, yaşlarına göre farklılık göstermektedir. Otokratik yönetim anlayışını sergileme açısından, 51 yaş ve üzerinde yer alan öğretmenlerin görüşleri diğer yaş gruplarının görüşlerine göre daha fazla otokratik eğilim taşımaktadırlar.
- Öğretmenlerin, demokratik sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Belirlenen dört yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri, demokratik sınıf yönetimi anlayışını benzer düzeyde yansıtmaktadırlar.

- Öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşleri, yaşlarına göre farklılık göstermektedir. İlgisiz yönetim anlayışı açısından, 51 yaş ve üzerinde yer alan öğretmenlerin görüşleri, diğer yaş gruplarının görüşlerine göre daha fazla otokratik eğilim taşımaktadırlar.
- Öğretmenlerin otokratik sınıf yönetimi anlayışına ilişkin görüşleri, mezun oldukları okul değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin otokratik yönetim anlayışına ilişkin görüşleri, mezun olunan okul değişkenine göre benzer düzeydedir.
- Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri, mezun oldukları okul değişkenine göre farklılık göstermemektedir. AÖF Önlisans, eğitim fakültesi, eğitim yüksekokulu ve öğretmen yetiştirmeyen diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimine görüşleri benzer düzeydedir.
- Öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri, mezun oldukları okul değişkenine göre farklılık göstermektedir. AÖF Önlisans Programından mezun olan öğretmenlerin görüşleri, öğretmen yetiştirmeyen fakültelerden mezun olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha fazla ilgisiz sınıf yönetimi eğilimi taşımaktadırlar.
- Öğretmenlerin otokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri, mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir. Belirlenen dört yaş grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri, otokratik sınıf yönetimi anlayışını benzer düzeyde sergilemektedirler.
- Öğretmenlerin demokratik sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri, mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir. Belirlenen dört yaş grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri, demokratik sınıf yönetimi anlayışını mesleki kıdem değişkenine göre benzer düzeydedir.

- Öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri, mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri, 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre daha çok ilgisiz sınıf yönetimi eğilimi taşımaktadır.

## 5.2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak, öğretmenlerin sınıflarında demokratik sınıf yönetimi anlayışını uygulama düzeylerine ve sınıfta demokratik yaşam kültürünü geliştirmeye yönelik alınması gereken önlemlere ve bu konuda yapılmasının yararlı olacağı düşünülen araştırmalara ilişkin öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarını geliştirmeye yönelik uygulamalı eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir. Özellikle öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dönemi, demokratik eğitim ilkelerinin yer aldığı bir değerlendirme formu ile takip edilerek öğretmen adaylarının sınıf yönetimi anlayışları belirlenmelidir.
- Göreve atanan öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışlarını geliştirmeye ve demokratik sınıf yönetimi anlayışını öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini sergilemeye yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- Hizmet içi eğitim programları demokratik sınıf ortamında öğretmen-öğrenci etkileşimini, demokratik öğrenme-öğretme süreçlerini, öğrenmeyi öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, katılım, öğrenci kişiliğini gelişimi vb. konularını kapsamalıdır.
- Öğretmen atamalarında, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları dikkate alınmalıdır. Otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi eğilimi taşıyan öğretmen adaylarının atamaları yapılmamalıdır.

- Öğretmenlerin meslek içinde kaldığı yıllarda içinde demokratik eğilimlerini sürdürmelerini sağlamak için, işdoym düzeyleri artırılmalı, sistem içinde etkin bireyler olarak görev yapmaları sağlanmalıdır. Bu anlamda öğretmenlere, beş yılda bir mesleki doym, coşku ve demokratik tutum düzeylerini belirleyen bir sınav uygulanmalıdır.
- Öğrencilerin demokratik bir toplumun gerektirdiği bireyler olarak yetişmeleri için öğretmenlerin, demokratik eğitim ilkeleri çerçevesinde hazırlanan eğitim programları, aileler ve diğer çevreler tarafından desteklenecekleri düzenlemeler yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin demokratik anlayışa sahip olmaları için, özellikle üniversite eğitimine kadar geçen eğitim sürecinde demokrasi eğitimi ve insan hakları konularında demokratik toplumun gerektirdiği yeterlikler kazandırılmalıdır. Bu doğrultuda ilköğretim yıllarından başlayarak bütün eğitim kademelerinde demokrasi ve insan hakları eğitime yönelik eğitim programları hazırlanmalıdır.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını sergileme düzeylerini etkileyen kişilik özellikleri, okul kültürü, okulun yönetim yapısı, milli eğitim sistemi, sosyal çevre ve benzeri etkenleri belirleyecek bir araştırma ile, öğretmenlerin seçimi ve çalışma koşullarında yeni düzenlemelere gidilmelidir.
- Öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarının oluşmasına ya da oluşmamasına neden olan etkenlerin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılarak, gerekli önlemlerin alınmasına yönelik öneriler geliştirilmelidir.
- Öğretmenlerin yönetim anlayışlarının biçimlenmesinde, üniversitelerde aldıkları öğretmenlik eğitiminin rolünün belirlenmesine, bu doğrultuda öğretmen yetiştirme programlarının, öğretim üyelerinin ve genel olarak üniversitelerin demokratik eğitim ilkeleri açısından değerlendirilmesine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
- Araştırma sonuçlarının Eskişehir Merkez İlçe dışındaki sınıf öğretmenlerine ve sınıf öğretmenleri dışındaki öğretmenlere genellenebilmesi için farklı il ve ilçelerde görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin de sınıf yönetim anlayışları belirlenmelidir.

## EKLER

<b>EK</b>		<b><u>Sayfa</u></b>
I.	ARAŞTIRMA EVRENİNE İLİŞKİN SAYISAL VERİLER .....	95
II.	ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI ANKETİ .....	99
III.	VERİ TOPLAMA ARACININ GÜVENİRLİK HESAPLAMASINA İLİŞKİN SPSS UYGULAMA SONUÇLARI.....	106
IV.	ANKET UYGULAMA ONAYI .....	114
V.	SORU MADDELERİNE İLİŞKİN BAR GRAFİKLERİ.....	116
VI.	CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE T TESTİNE İLİŞKİN SPSS SONUÇLARI.....	133
VII.	YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA VE TUKEY HSD TESTLERİNE İLİŞKİN SPSS SONUÇLARI.....	138
VIII.	MEZUN OLUNAN OKUL DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA VE TUKEY HSD TESTLERİNE İLİŞKİN SPSS SONUÇLARI.....	138
IX.	KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA VE TUKEY HSD TESTLERİNE İLİŞKİN SPSS SONUÇLARI.....	141





**EK I**  
**ARAŞTIRMA EVRENİNE İLİŞKİN SAYISAL VERİLER**

<u>Okul Adı</u>	<u>Öğretmen Sayısı</u>	<u>Dağıtılan Anket</u>	<u>Dönen Anket</u>	<u>Geçersiz Anket</u>
1. Ahmet Olcay İlköğretim Okulu	12	12	11	4
2. Av. M. B.erman İlköğretim Okulu	5	5	4	0
3. İstiklal İlköğretim Okulu	12	12	11	4
4. Kardeşler İlköğretim Okulu	10	10	6	0
5. Kutipoğlu İlköğretim Okulu	20	20	18	5
6. M. Akif Ersoy İlköğretim Okulu	4	4	4	0
7. Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	10	10	6	3
8. Ş. T. Subutay A. İlköğretim Okulu	8	8	6	1
9. Şirintepe İlköğretim Okulu	8	8	8	0
10. Ticaret Borsası İlköğretim Okulu	8	8	5	0
11. Yrb. M. Y. Güllü İlköğretim Okulu	10	10	10	5
12. Battalgazi İlköğretim Okulu	10	10	6	1
13. Halil Yasin İlköğretim Okulu	14	14	14	0
14. Havacılar İlköğretim Okulu	9	9	6	2
15. Kılıçarslan İlköğretim Okulu	12	12	11	4
16. Mehmet Gedik İlköğretim Okulu	5	5	4	0
17. Özel İdare İlköğretim Okulu	10	10	4	2
18. S. Havva Kamışlı İlköğretim Okulu	10	10	5	2
19. Vali M. R. Güney İlköğretim Okulu	13	13	10	4
20. 23 Nisan İlköğretim Okulu	17	17	7	4
21. Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu	14	14	8	2
22. Adnan Menderes İlköğretim Okulu	5	5	5	1
23. Aziz Bolel İlköğretim Okulu	8	8	8	3
24. Çamlıca T. Odası İlköğretim Okulu	14	14	10	0
25. Edebalı İlköğretim Okulu	13	13	8	4
26. Ertuğrulgazi İlköğretim Okulu	5	5	5	1
27. Kıbrıs İlköğretim Okulu	19	19	14	3
28. Mualla Zeyrek İlköğretim Okulu	18	18	17	6
29. Osmangazi İlköğretim Okulu	20	20	14	2
30. Reşat Benli İlköğretim Okulu	16	16	14	3
31. Sazova İlköğretim Okulu	5	5	3	0
32. 75. Yıl İlköğretim Okulu	10	10	5	2
33. Adalet İlköğretim Okulu	28	28	24	6
34. Ahmet Sezer İlköğretim Okulu	12	12	10	4
35. F. S. Mehmet İlköğretim Okulu	24	24	21	8
36. M. Ünüğü İlköğretim Okulu	24	24	20	7
37. Porsuk İlköğretim Okulu	20	20	17	6

<u>Okul Adı</u>	<u>Öğretmen_</u> <u>Sayısı</u>	<u>Dağıtılan</u> <u>Anket</u>	<u>Dönen</u> <u>Anket</u>	<u>Geçersiz</u> <u>Anket</u>
38. Ata İlköğretim Okulu	9	9	9	1
39. Atatürk İlköğretim Okulu	4	4	3	0
40. Cumhuriyet İlköğretim Okulu	18	18	15	4
41. Gazi İlköğretim Okulu	13	13	11	3
42. İki Eylül İlköğretim Okulu	19	19	14	6
43. K. Karabekir İlköğretim Okulu	9	9	6	2
44. Mehmetçik İlköğretim Okulu	2	2	2	0
45. Mimar Sinan İlköğretim Okulu	14	14	9	2
46. Mithatpaşa İlköğretim Okulu	15	15	9	1
47. Namık Kemal İlköğretim Okulu	15	15	10	1
48. Necatibey İlköğretim Okulu	13	13	10	4
49. Sakarya İlköğretim Okulu	8	8	8	2
50. T.E.I. Alparslan İlköğretim Okulu	5	5	2	0
51. Tunalı İlköğretim Okulu	4	4	2	0
52. Yavuz Selim İlköğretim Okulu	20	20	20	6
53. 100. Yıl İlköğretim Okulu	10	10	7	2
54. Anadolu İlköğretim Okulu	20	20	13	2
55. Huzur İlköğretim Okulu	10	10	6	1
56. Kurtuluş İlköğretim Okulu	16	16	12	2
57. Malhatun İlköğretim Okulu	6	6	6	1
58. M. F. Çakmak İlköğretim Okulu	23	23	19	5
59. M. Ali Yasin İlköğretim Okulu	20	20	18	4
60. Org. Halil Sözer İlköğretim Okulu	17	17	12	2
61. Sultandere İlköğretim Okulu	10	10	6	1
62. Turan İlköğretim Okulu	8	8	6	2
63. 24 Kasım İlköğretim Okulu	21	21	17	5
64. A. F. Cebesoy İlköğretim Okulu	26	26	13	2
65. Ali Rıza Efendi İlköğretim Okulu	12	12	11	2
66. Erdal Abacı İlköğretim Okulu	5	5	3	0
67. İ. Karaoğlanoğlu İlköğretim Okulu	28	28	27	7
68. İsmetpaşa İlköğretim Okulu	16	16	11	1
69. Korg. L. Akdemir İlköğretim Okulu	18	18	17	3
70. Sami Sipahi İlköğretim Okulu	4	4	3	0
71. Şeker İlköğretim Okulu	20	20	13	2
72. Vali B. Güney İlköğretim Okulu	18	18	12	2
73. Yunusemre İlköğretim Okulu	15	15	15	4
<b>TOPLAM:</b>	<b>953</b>	<b>953</b>	<b>736</b>	<b>181</b>

Okul yöneticilerinin olumsuz tutumları ve diğer nedenlerden dolayı anket uygulanamayan okulların isimler ve öğretmen sayıları şunlardır:

<b><u>Okul İsmi</u></b>	<b><u>Öğretmen Sayısı</u></b>
1. Barbaros İlköğretim Okulu	20
2. Cahit Kural İlköğretim Okulu	5
3. Milli Zafer İlköğretim Okulu	31
4. Hürriyet İlköğretim Okulu	16
5. Sinan Alağaç İlköğretim Okulu	30
6. Ülkü İlköğretim Okulu	16
7. Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	20
8. Dr. Halil Akkurt İlköğretim Okulu	18
9. 1. H.İ.B. İlköğretim Okulu	24
10. Erenköy İlköğretim Okulu	4
11. 19 Mayıs İlköğretim Okulu	4
12. Murat Atılğan İlköğretim Okulu	20
13. Plt. Bnb. A. Tekin İlköğretim Okulu	19
14. Cengiz Topel İlköğretim Okulu	12
15. Nasrettin Hoca İlköğretim Okulu	6
16. Yenikent İlköğretim Okulu	10
17. Dr. M. Çamkuru İlköğretim Okulu	3
18. Dumlupınar İlköğretim Okulu	20
<b>TOPLAM:</b>	<b>278</b>



**EK II**  
**ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI ANKETİ**

Sayın Sınıf Öğretmeni,

İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını, belirlemek amacıyla hazırlanan bu anket ile demokratik tutuma sahip bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin rollerini gerçekleştirme düzeylerinin saptanabileceği ve buna bağlı olarak öğretmen yetiştirme programları ve politikalarına katkı sağlanacağı umulmaktadır.

Araştırmanın başarılı olabilmesi, vereceğiniz içten ve güvenilir yanıtlara bağlı olacaktır. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlar çerçevesinde bilimsel yöntemlerle değerlendirilecektir. Anket kesinlikle bireysel değerlendirme amacını taşımadığı için **kimliğinizi belirtmenize gerek yoktur.**

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren **"kişisel bilgi formu"**ndan oluşmaktadır. İkinci bölüm, **"öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları"**na ilişkin maddelerden oluşmaktadır.

Anketi yanıtlarken gereken özeni göstereceğiniz inancıyla, yardım ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Arş. Gör. Çetin Terzi  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

## BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölüm, ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin "kişisel bilgileri" ile ilgili maddeleri içermektedir. Durumunuza uygun olan seçeneği, önündeki parantezin içerisine çarpı (X) işareti koyarak yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz;

( ) Kadın

( ) Erkek

2. Yaşınız;

( ) 30 yaş ve daha az yaş

( ) 31 – 40

( ) 41 - 50

( ) 51 ve üzeri yaş

3. Öğretmenlikteki kıdeminiz;

( ) 5 yıl ve daha aşağı yıl

( ) 6 - 10 yıl

( ) 11 - 15

( ) 16 - 20

( ) 21 yıl ve üzeri yıl

4. En son mezun olduğunuz okul;

( ) Açık Öğretim Fakültesi Ön Lisans

( ) Eğitim Fakültesi

( ) Eğitim Yüksekokulu

( ) Eğitim Enstitüsü

( ) Diğer (Yazınız) .....

## BÖLÜM II ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI

Bu bölümde, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeyi amaçlayan maddeler yer almaktadır. Aşağıda belirtilen maddelerdeki davranışları hangi sıklıkta gösterdiğinizi düşünerek; size uygun olan seçeneğin üzerine çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. **Lütfen birden fazla seçenek işaretlemeyiniz.**

Seçiminizi yaparken, seçmeniz gerektiğini düşündüğünüz veya doğru olmasını arzu ettiğiniz cümleyi değil, **gerçekten sınıf içinde gösterdiğiniz davranışı ifade eden seçeneği işaretleyiniz.**

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara Sıra	Çok Seyrek	Hiçbir
1. Sınıf düzenine ilişkin kuralları ve ilkeleri tek başıma belirleyerek öğrencilerimin bu kurallara uymalarını beklerim.	()	()	()	()	()
2. Öğrencilerimle aramda belirgin bir mesafe bırakırım.	()	()	()	()	()
3. Eğitim etkinliklerimin temelinde bilgi yer alır.	()	()	()	()	()
4. Öğrenciler için sınıftaki tek bilgi kaynağı benim.	()	()	()	()	()
5. Derslerimde öğrenciler ya çekingen ya da saldırgan davranırlar.	()	()	()	()	()
6. Sınıfta yaptığım her şeyin yasal dayanağı vardır.	()	()	()	()	()
7. Öğrencileri başarılı olmaları için notla teşvik ederim.	()	()	()	()	()



	<b>Her zaman</b>	<b>Çoğu zaman</b>	<b>Ara Sıra</b>	<b>Çok Seyrek</b>	<b>Hiçbir</b>
8. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını cezalandırırım.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Öğrencilerimin beni eleştirmelerinden rahatsız olurum.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Konu dışı konuşmalar eğitim etkinliklerini aksattığı için öğrencilerle derste konuşmaktan kaçınırım.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Öğrencilerimin bana saygı göstermeleri için otoriter olurum.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Sınıfı ilgilendiren kararları, rol ve görevleri öğrencilerle birlikte belirlerim.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Sınıftaki kuralların niçin koyulduğunun gerekçesini açıklarım.	( )	( )	( )	( )	( )
14. İstenmedik bir durum karşısında öğrencileri suçlamadan duygularımı açıklayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Sınıfta yumuşak bir ses tonuyla, bağırmadan konuşurum.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Konu dışı konuşmalar eğitim etkinliklerini aksattığı için öğrencilerle derste konuşmaktan kaçınırım.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Sınavları objektif olarak değerlendiririm.	( )	( )	( )	( )	( )

	<b>Her zaman</b>	<b>Çoğu zaman</b>	<b>Ara Sıra</b>	<b>Çok Seyrek</b>	<b>Hiçbir</b>
18. Eğitim ve öğretimde öğrenci ilgi ve gereksinimlerini esas alırım.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Öğrenciyi işe koşan ve onların katılımını sağlayan öğretim yöntemleri kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Sınıfımda benimle öğrenciler ve öğrencilerle öğrenciler arasında çok yönlü iletişim sağlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Sınıfımda demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Öğrencilere kesin sınırlamalar yerine seçenekler sunarım.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Grup çalışmalarına öncelik veririm.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Sınıf yönetiminde başedemediğim sorunlarla karşılaşırım.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
27. Okul dışındaki özel ders, ticaret gibi etkinlikler daha çok ilgimi çeker.	( )	( )	( )	( )	( )

	<b>Her zaman</b>	<b>Çoğu zaman</b>	<b>Ara Sıra</b>	<b>Çok Seyrek</b>	<b>Hiçbir</b>
28. Öğrencileri değerlendirirken o günkü psikolojime göre davranırım.	( )	( )	( )	( )	( )
29. Okulun ve dersin amaçları benim dersi işlememi etkilemez.	( )	( )	( )	( )	( )
30. Öğrencilerim sınıfta olabildiğince serbesttirler.	( )	( )	( )	( )	( )
31. Öğrencilerim toplum tarafından benimsenen davranışları göstermektedirler.	( )	( )	( )	( )	( )
32. Öğrencilerimin gözünde ben ulaşılmaz biriyim.	( )	( )	( )	( )	( )
33. Sınıfımda demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm.	( )	( )	( )	( )	( )
34. Sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınırım.	( )	( )	( )	( )	( )

**EK III****VERİ TOPLAMA ARACININ GÜVENİRLİK HESAPLAMASINA  
İLİŞKİN SPSS UYGULAMA SONUÇLARI**

## R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   ( A L P H A )

		Mean	Std Dev	Cases
1.	S1	3,1171	1,2952	555,0
2.	S10	2,1676	1,1937	555,0
3.	S11	2,1514	1,1073	555,0
4.	S12	4,4631	,7084	555,0
5.	S13	4,6054	,6562	555,0
6.	S14	4,2036	,7926	555,0
7.	S15	3,9207	,7291	555,0
8.	S18	4,5063	,6226	555,0
9.	S19	4,3423	,6401	555,0
10.	S2	3,2883	1,1191	555,0
11.	S20	4,4162	,6111	555,0
12.	S21	4,5820	,5903	555,0
13.	S22	4,2613	,6173	555,0
14.	S23	4,1369	,7595	555,0
15.	S24	3,4991	1,1856	555,0
16.	S25	2,1351	,9297	555,0
17.	S26	1,7820	1,0447	555,0
18.	S27	1,5405	,9890	555,0
19.	S28	1,7225	1,1753	555,0
20.	S29	2,4955	1,3359	555,0
21.	S3	3,9802	1,1004	555,0
22.	S30	3,4234	1,0121	555,0
23.	S32	2,5441	1,3366	555,0
24.	S34	3,4901	1,1262	555,0
25.	S4	2,5766	1,2883	555,0
26.	S5	1,8739	,9024	555,0
27.	S6	3,9766	1,1133	555,0
28.	S7	2,6378	1,0426	555,0
29.	S8	2,4901	,9315	555,0
30.	S9	1,4180	,7565	555,0
31.	S17	4,5532	,7022	555,0
32.	S31	2,0721	,7684	555,0

## Correlation Matrix

	S1	S10	S11	S12	S13
S1	1,0000				
S10	,2488	1,0000			
S11	,2947	,3413	1,0000		
S12	-,0081	-,0962	-,0895	1,0000	
S13	-,0708	-,1136	-,0617	,4443	1,0000
S14	-,0145	-,0285	-,0763	,2947	,3734
S15	,0882	,0692	-,0231	,1411	,1307
S18	,0024	-,1144	-,0773	,2410	,2381
S19	,0561	-,0965	-,0707	,2708	,2148
S2	,3527	,2759	,3391	,0476	,0249
S20	-,0047	-,1651	-,1440	,1961	,1897
S21	,0004	-,1258	-,1626	,2220	,2305
S22	-,0519	-,0718	-,0896	,2636	,1792
S23	-,0237	-,1269	-,0698	,1201	,0362
S24	,0947	,1079	,0922	,0446	,0703
S25	,0543	,0885	,1624	-,0924	-,1432
S26	,1216	,1220	,1628	-,1072	-,1362
S27	,0576	,0485	,1543	-,0925	-,0657
S28	,0605	,0383	,1599	-,1077	-,1235
S29	,0029	,0327	,0603	-,0445	-,0792
S3	,2347	,1743	,2262	,0604	,1016
S30	-,0310	-,0633	-,0992	,0558	-,0361
S32	,1529	,1272	,1016	-,1141	-,0470
S34	-,0233	-,0357	-,1870	,0770	,0277
S4	,3294	,2704	,3664	-,0735	-,0250
S5	,2350	,2526	,2558	-,1626	-,1604
S6	,1321	,0940	,1200	,0664	,2097
S7	,1745	,1953	,2680	-,0707	-,0404
S8	,1289	,1500	,2272	-,0737	-,0374
S9	,1747	,2901	,3445	-,1665	-,1944
S17	-,0198	-,0053	-,0405	,0865	,1181
S31	,0060	,0478	-,0065	-,1178	-,1189

## Correlation Matrix

	S14	S15	S18	S19	S2
S14	1,0000				
S15	,1623	1,0000			
S18	,2297	,1045	1,0000		
S19	,2253	,1666	,4702	1,0000	
S2	-,0236	,0745	,1062	,0762	1,0000
S20	,2682	,1552	,4272	,4473	,0248
S21	,2401	,1410	,2479	,2744	,0051
S22	,2489	,1945	,2939	,3306	,0711
S23	,1125	,1728	,2043	,2301	-,0168
S24	,0626	,0939	,1070	,1955	,1090
S25	-,0962	-,0108	-,2120	-,0931	,1013
S26	-,1687	-,0772	-,1547	-,1284	-,0079
S27	,0021	,0696	-,0466	,0750	,0661
S28	-,0807	-,0657	-,0519	-,0727	,0705
S29	-,0085	,0089	-,0374	-,0045	,0649
S3	,0854	,0700	,0753	,0814	,2480
S30	,0836	,0162	,0946	,0796	-,1382
S32	-,0826	,0443	-,0258	-,0747	,1966
S34	,0356	,0936	,0831	,0523	-,0278
S4	-,0233	-,0281	-,0676	-,0253	,2964
S5	-,0726	-,0399	-,2074	-,0501	,1487
S6	,0913	,1089	,1109	,1278	,1575
S7	-,0417	-,0093	-,0757	-,0817	,1330
S8	-,0963	,0520	-,1018	-,0246	,1274
S9	-,1874	-,0085	-,2049	-,1097	,1559
S17	,0632	,0823	,2046	,1763	,0632
S31	-,1575	-,1444	-,0689	-,0723	,0157

## Correlation Matrix

	S20	S21	S22	S23	S24
S20	1,0000				
S21	,4833	1,0000			
S22	,4912	,4291	1,0000		
S23	,2931	,1480	,2777	1,0000	
S24	,1388	,0020	,0977	,0823	1,0000
S25	-,1182	-,1304	-,0490	,0070	,0386
S26	-,1121	-,1188	-,1354	-,0943	-,0053
S27	,0452	-,0451	,0432	,0863	,0574
S28	-,0852	-,0686	-,0616	,0184	,0244
S29	-,0143	-,0596	-,0084	,0255	,1034
S3	,0579	,0428	,0395	,0097	,1764
S30	,1085	,0793	,1029	,2062	,0838
S32	-,0214	-,0772	-,0676	,0225	,0037
S34	,1122	,0725	,0725	,1092	,0936
S4	-,0325	-,0813	-,0649	-,0089	,1221
S5	-,1829	-,1635	-,0477	,0042	,0488
S6	,1497	,1526	,0142	,0081	,1456
S7	-,0973	-,0763	,0070	-,0649	,0735
S8	-,0673	-,1159	-,1258	-,0440	,0625
S9	-,2404	-,2103	-,1724	-,1312	-,0076
S17	,1313	,1408	,0824	,0405	,0732
S31	-,1678	-,0966	-,0892	-,0757	-,0911
	S25	S26	S27	S28	S29
S25	1,0000				
S26	,2162	1,0000			
S27	,2011	,2208	1,0000		
S28	,2574	,2241	,2116	1,0000	
S29	,0695	,2146	,1125	,1165	1,0000
S3	-,0221	,0009	,0148	-,0168	,0669
S30	,0177	,0772	,0613	,1111	,0862
S32	,0744	,0968	,0174	,0561	,0742
S34	,0056	,1002	,0243	,0361	,1478
S4	,1127	,0279	,0383	,0117	,0781
S5	,3086	,1220	,1453	,1882	,0549
S6	-,0336	-,0587	-,0163	-,0408	,0175
S7	,0487	,0500	,1237	,1079	-,0187
S8	,1652	,1638	,0607	,0008	,0322
S9	,3174	,1544	,1703	,1530	,0840
S17	-,1119	-,1084	-,0700	-,1111	-,0445
S31	,1354	,0398	-,0086	,0642	-,0524



## Correlation Matrix

	S3	S30	S32	S34	S4
S3	1,0000				
S30	-,1075	1,0000			
S32	,0638	-,0332	1,0000		
S34	-,0504	,1818	-,0348	1,0000	
S4	,3099	-,0131	,0837	-,0869	1,0000
S5	,0393	-,0145	,0765	-,0847	,2552
S6	,1838	-,0024	,0171	,0020	,2007
S7	,1401	-,0306	,1002	-,1453	,2014
S8	,0518	-,0520	,1131	-,0573	,1537
S9	,1032	-,0359	,1317	-,0905	,2190
S17	,0212	,0254	-,0713	,0012	-,0120
S31	-,0346	-,1461	-,0400	-,0743	-,0275

	S5	S6	S7	S8	S9
S5	1,0000				
S6	,0096	1,0000			
S7	,1797	,1653	1,0000		
S8	,1188	,1051	,2314	1,0000	
S9	,2625	,0352	,1877	,2313	1,0000
S17	-,0862	,1159	,0572	-,1034	-,1065
S31	,0235	-,1668	-,0259	-,0293	,0754

	S17	S31
S17	1,0000	
S31	-,0171	1,0000

N of Cases = 555,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
Scale	102,3730	79,2198	8,9006	32
Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range
	3,1992	1,4180	4,6054	3,1874
Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range
	,9459	,3484	1,7864	1,4380
Inter-item Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range
	,0502	-,2404	,4912	,7316

## Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
S1	99,2559	69,6709	,3640	,2709	,6093
S10	100,2054	71,9361	,2893	,2619	,6190
S11	100,2216	71,1692	,3653	,3580	,6116
S12	97,9099	78,0749	,0514	,2953	,6393
S13	97,7676	78,1679	,0535	,3359	,6389
S14	98,1694	77,4695	,0804	,2497	,6380
S15	98,4523	76,5298	,1692	,1410	,6318
S18	97,8667	77,5995	,1124	,3610	,6354
S19	98,0306	76,5460	,2022	,3718	,6302
S2	99,0847	70,4712	,3990	,3038	,6078
S20	97,9568	77,2220	,1513	,4798	,6333
S21	97,7910	78,2414	,0603	,3396	,6382
S22	98,1117	77,2402	,1473	,3841	,6335
S23	98,2360	77,0615	,1186	,1954	,6352
S24	98,8739	72,6231	,2569	,1298	,6226
S25	100,2378	75,2285	,1939	,2599	,6294
S26	100,5910	75,4371	,1483	,2290	,6336
S27	100,8324	74,5477	,2163	,1653	,6273
S28	100,6505	74,7079	,1541	,1797	,6338
S29	99,8775	73,9597	,1512	,1101	,6353
S3	98,3928	72,3906	,3001	,1988	,6185
S30	98,9495	77,2502	,0531	,1548	,6421
S32	99,8288	74,3082	,1356	,1069	,6372
S34	98,8829	77,4249	,0266	,1345	,6463
S4	99,7964	70,0216	,3496	,3009	,6111
S5	100,4991	74,6295	,2422	,2659	,6255
S6	98,3964	73,3985	,2402	,1895	,6246
S7	99,7351	73,9099	,2356	,2032	,6253
S8	99,8829	75,2552	,1916	,1743	,6296
S9	100,9550	75,5232	,2376	,3002	,6270
S17	97,8198	78,4476	,0224	,1106	,6411
S31	100,3009	80,4021	-,1286	,1265	,6519

## Analysis of Variance

Source of Variation	Sum of Sq.	DF	Mean Square	Chi-square	Prob.
Between People	1533,0561	554	2,7672		
Within People	33510,2581	16650	2,0126		
Between Measures	18013,3142	30	600,4438	8950,1454	,0000
Residual	15496,9439	16620		,9324	
Nonadditivity	135,2815	1	135,2815	146,3542	,0000
Balance	5361,6624	16619	,9243		
Total	35043,3142	17204	2,0369		
Grand Mean	3,1773				

Coefficient of Concordance W = ,5140

Tukey estimate of power to which observations  
must be raised to achieve additivity = 1,9224

Hotelling's T-Squared = 8351,0812    F = 263,7977    Prob. = ,0000  
Degrees of Freedom:    Numerator = 30    Denominator = 525

Reliability Coefficients    32 items

Alpha = ,6341    Standardized item alpha = ,6428

**EK IV**

**ANKET UYGULAMA ONAYI**

14 Haziran 2000

T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.26.00.02.000/  
KONU : Anket uygulaması.

15480

## VALİLİK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünden alınan 07/06/2000 tarih ve 576-1991 sayılı yazıda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ar. Gör. Çetin TERZİ'nin "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları" başlıklı tez çalışması ile ilgili olarak, ilimiz merkezinde bulunan tüm İlköğretim Okullarında anket uygulaması için izin istenilmektedir.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ar. Gör. Çetin TERZİ' nin il merkezindeki tüm ilköğretim okullarında anket uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmekte olup, Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

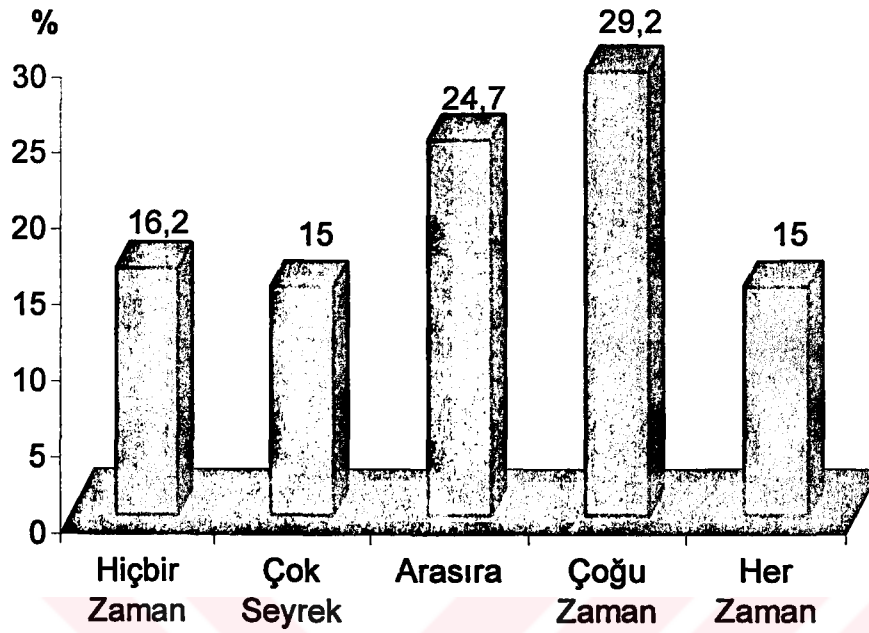
OLUR.  
14/06/2000  
B. Şahin TÜTÜNCÜ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

M. ÖZDEMİR  
Milli Eğitim Müdürü

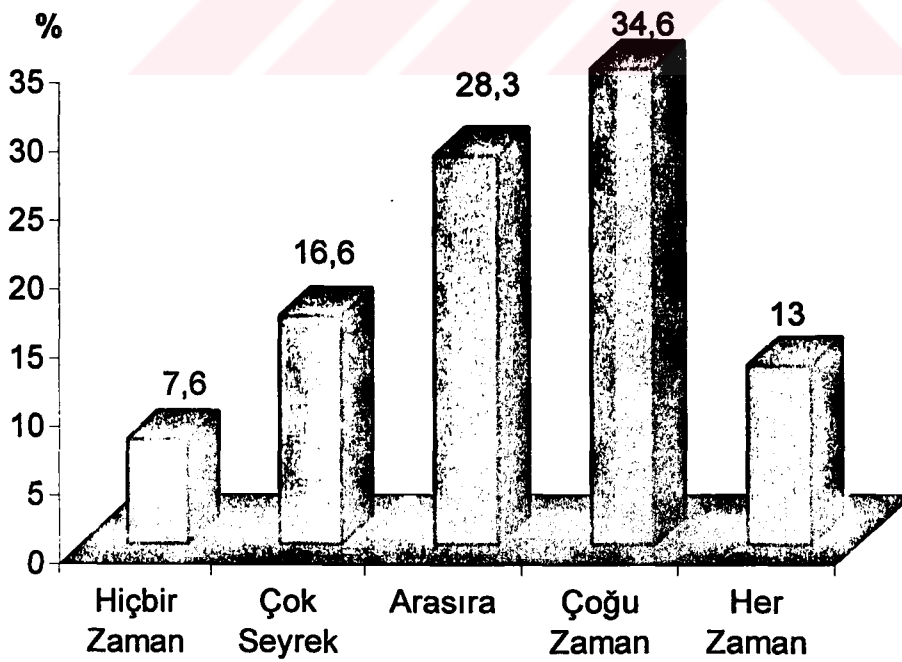


**EK V**  
**SORU MADDELERİNE İLİŞKİN BAR GRAFİKLERİ**

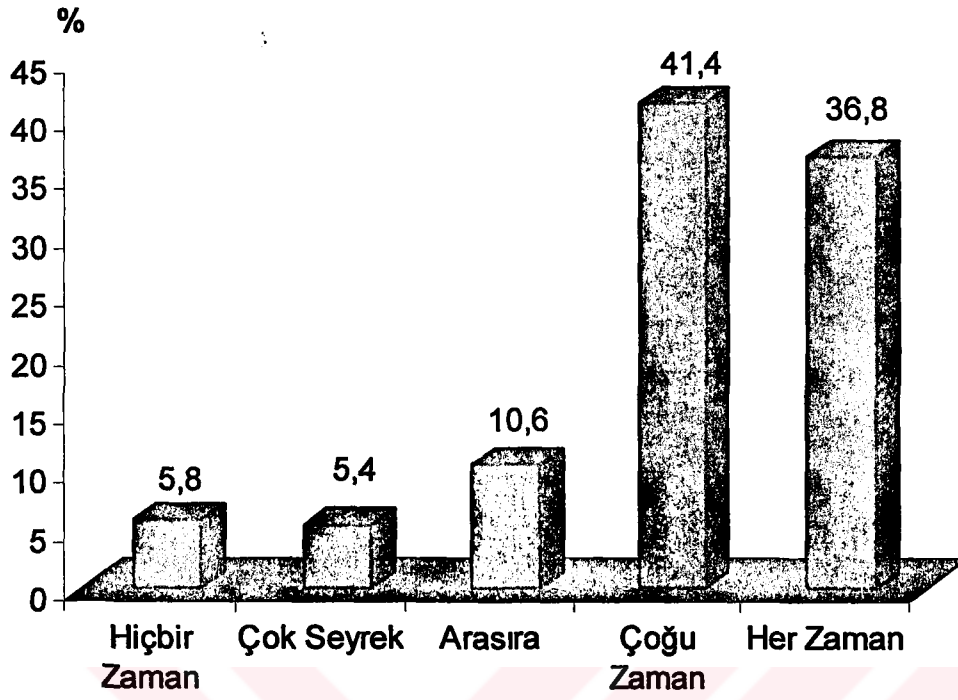
**1. Sınıf düzenine ilişkin kuralları ve ilkeleri tek başıma belirleyerek öğrencilerimin bu kurallara uymalarını beklerim**



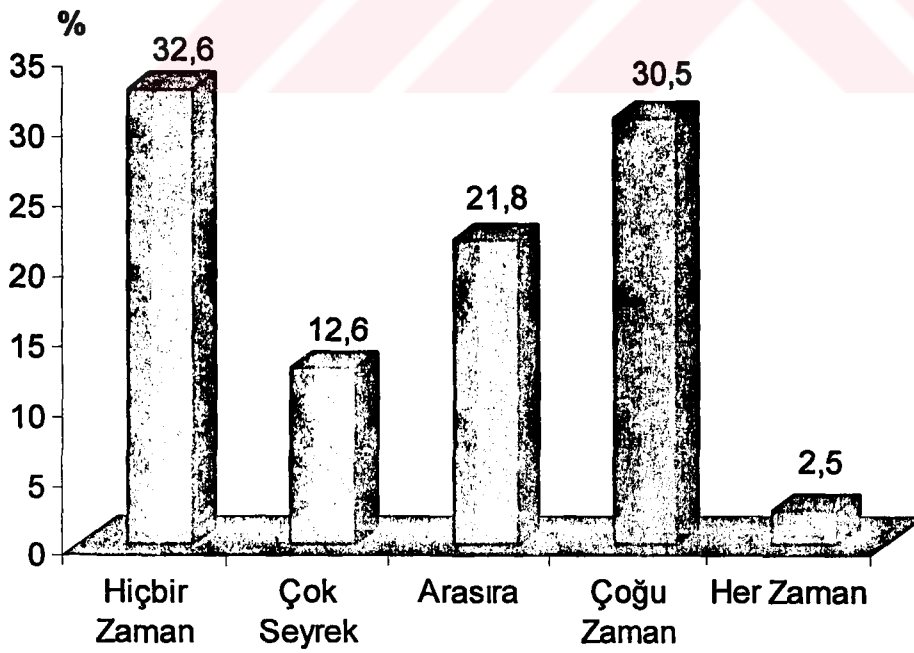
**2. Öğrencilerimle aramda belirgin bir mesafe bırakırım**



### 3. Eğitim etkinliklerimin temelinde bilgi yer alır

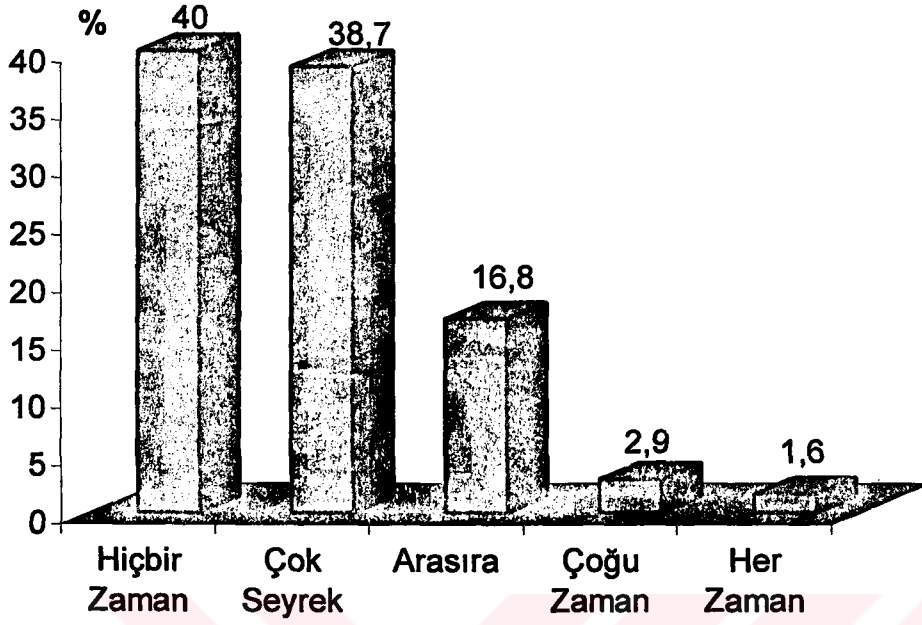


### 4. Öğrenciler için sınıfta tek bilgi kaynağı benim

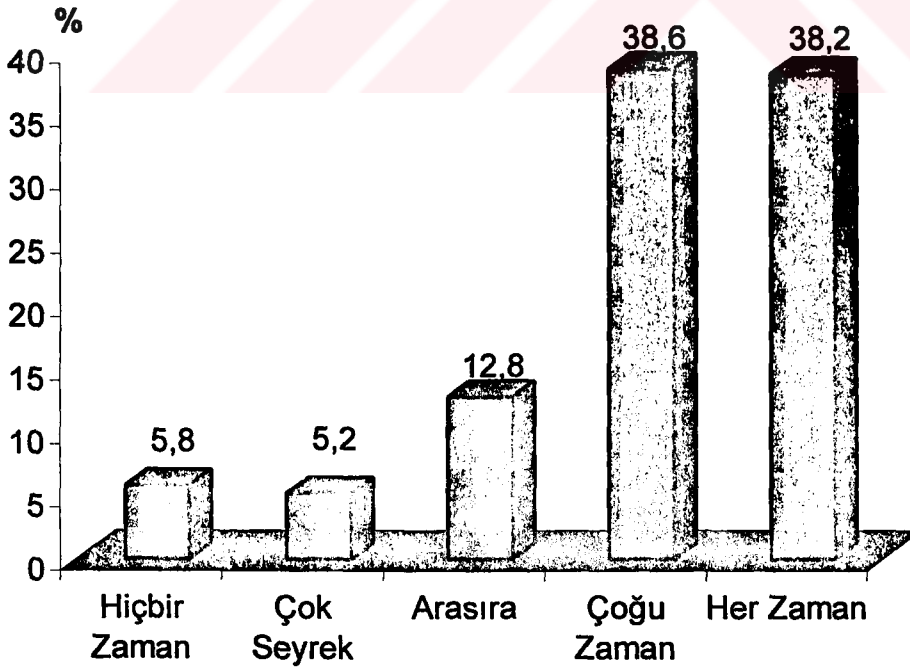




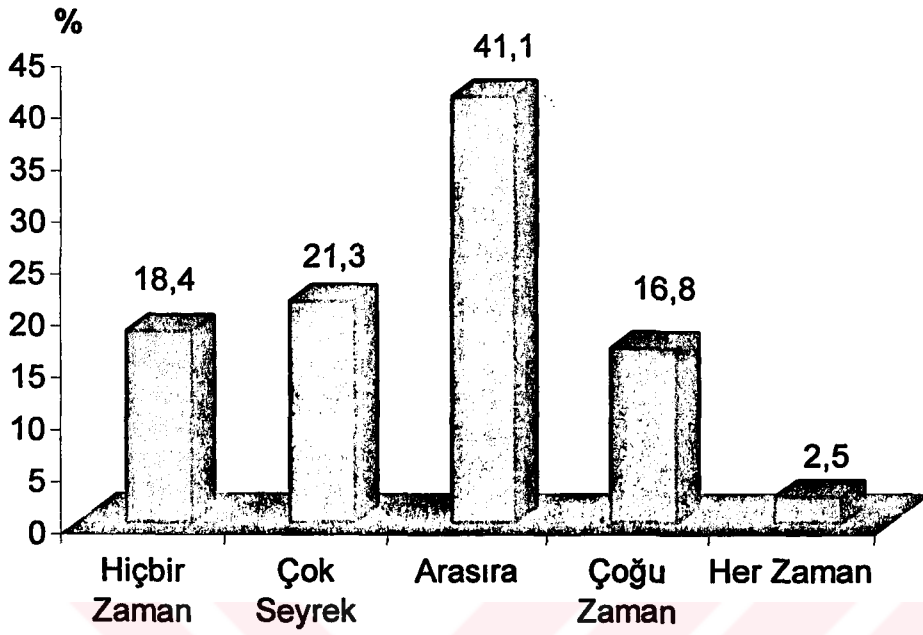
**5.Derslerimde öğrenciler ya çekingen ya da saldırgan davranırlar**



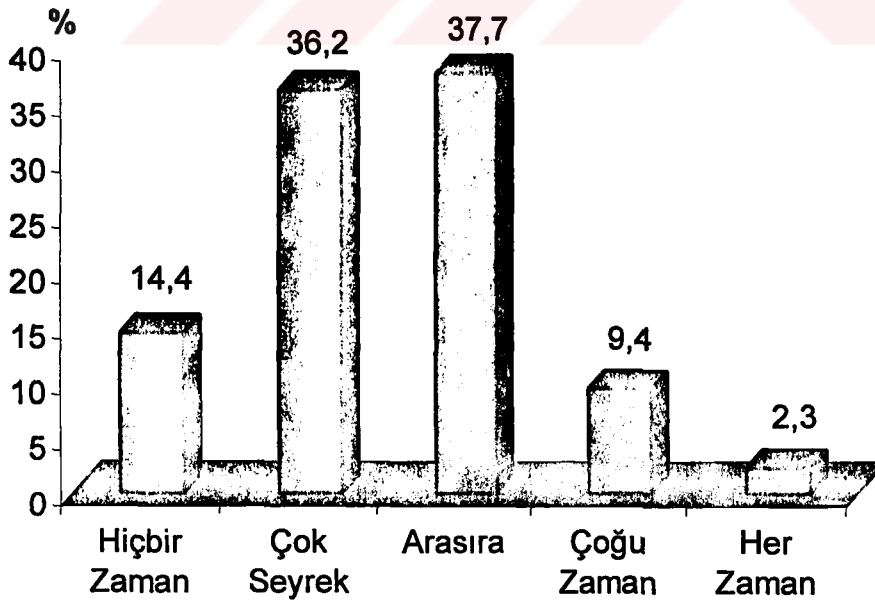
**6.Sınıfta yaptığım herşeyin yasal dayanağı vardır.**



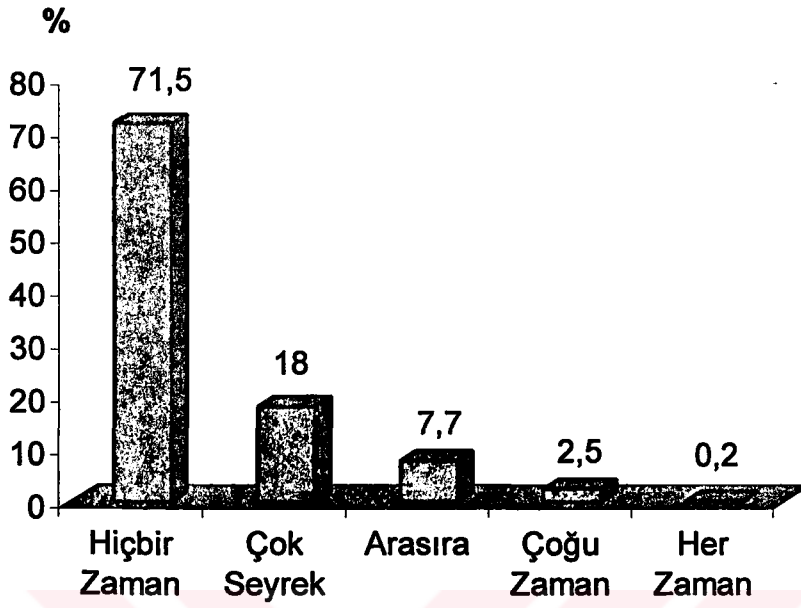
**7.Öğrencileri başarılı olmaları için notla teşvik ederim**



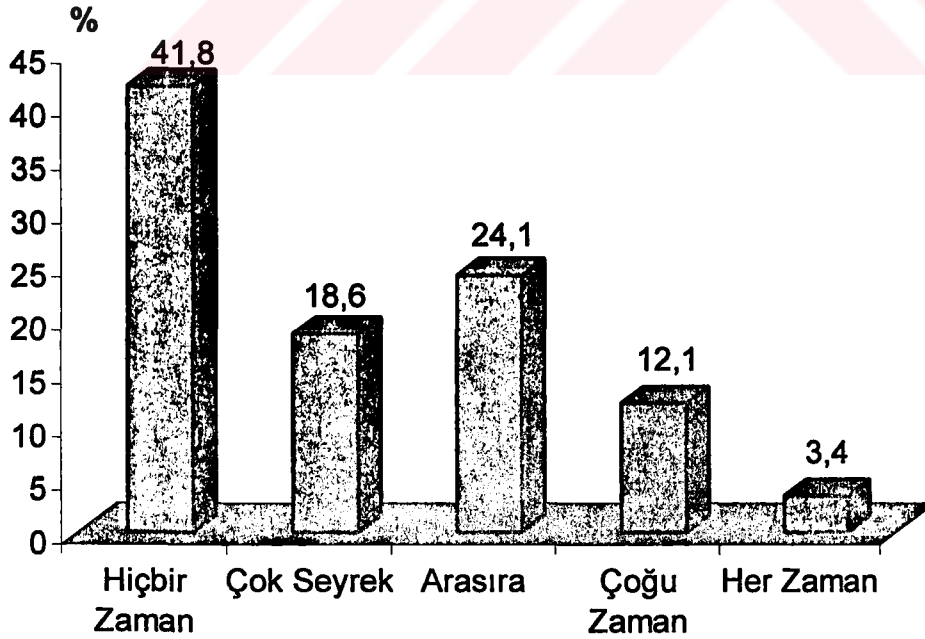
**8.Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını cezalandırırım.**



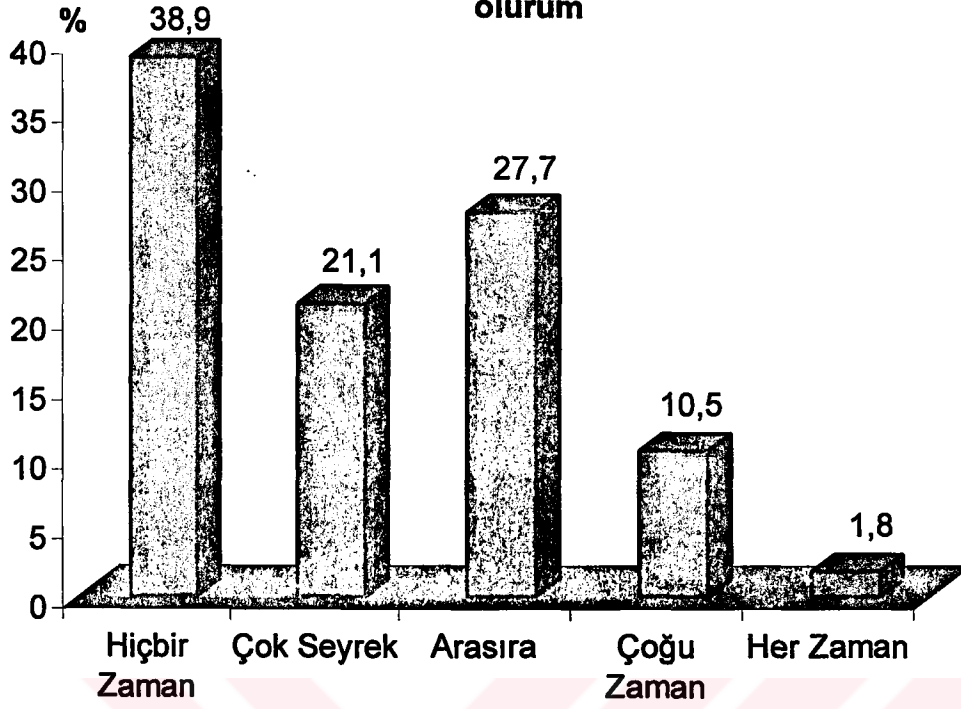
### 9.Öğrencilerimin beni eleştirmesinden rahatsız olurum



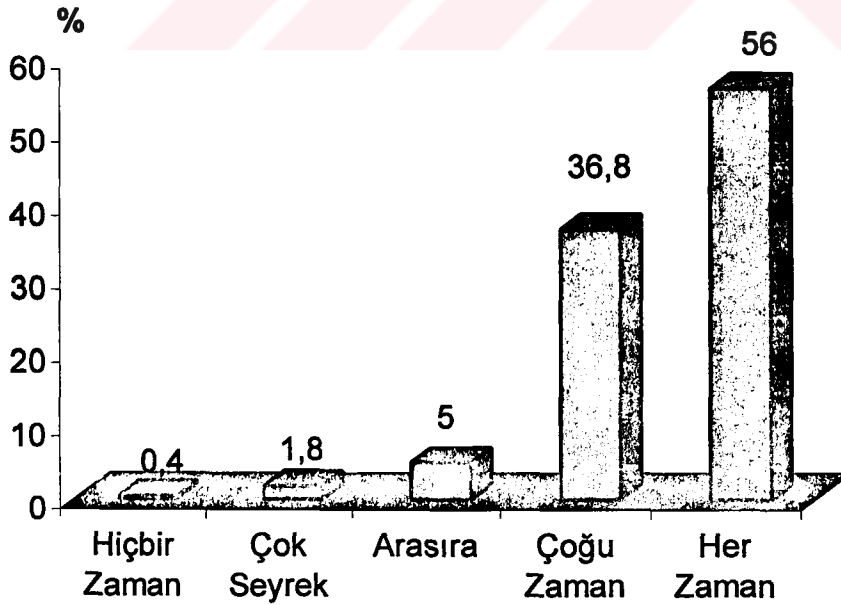
### 10.Konu dışı konuşmalar eğitim etkinliklerini aksattığı için öğrencilerle derste konuşmaktan kaçınıyorum



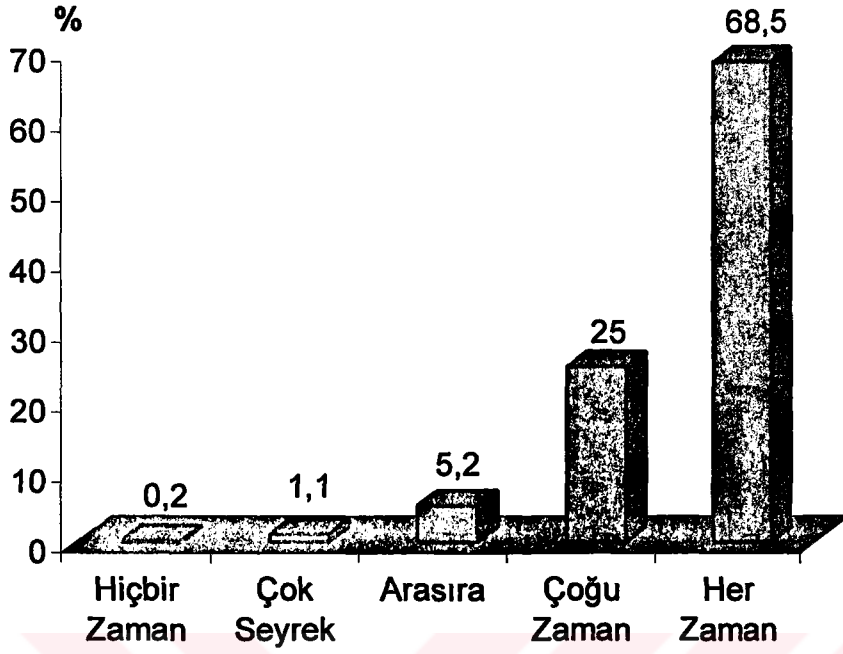
**11.Öğrencilerimin bana saygı göstermeleri için otoriter olurum**



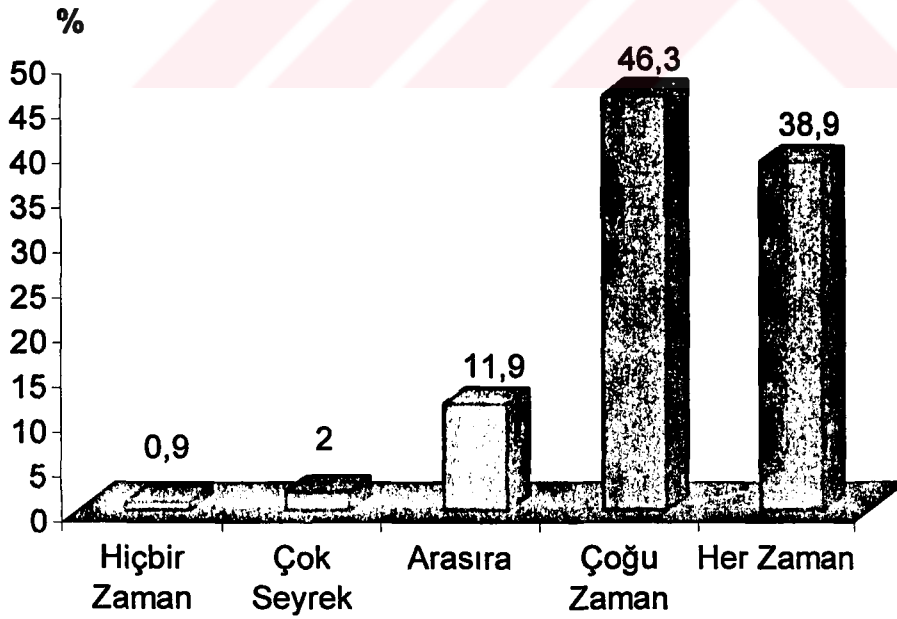
**12.Sınıfı ilgilendiren kararları, rol ve görevleri öğrencilerle birlikte belirlerim**



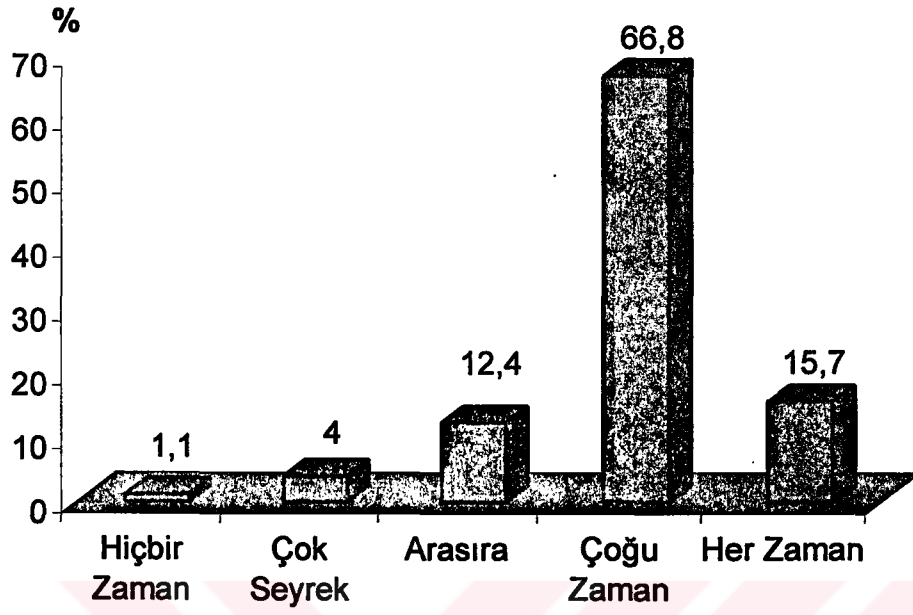
**13.Sınıftaki kuralların niçin koyulduğunun gerekçesini açıklarım**



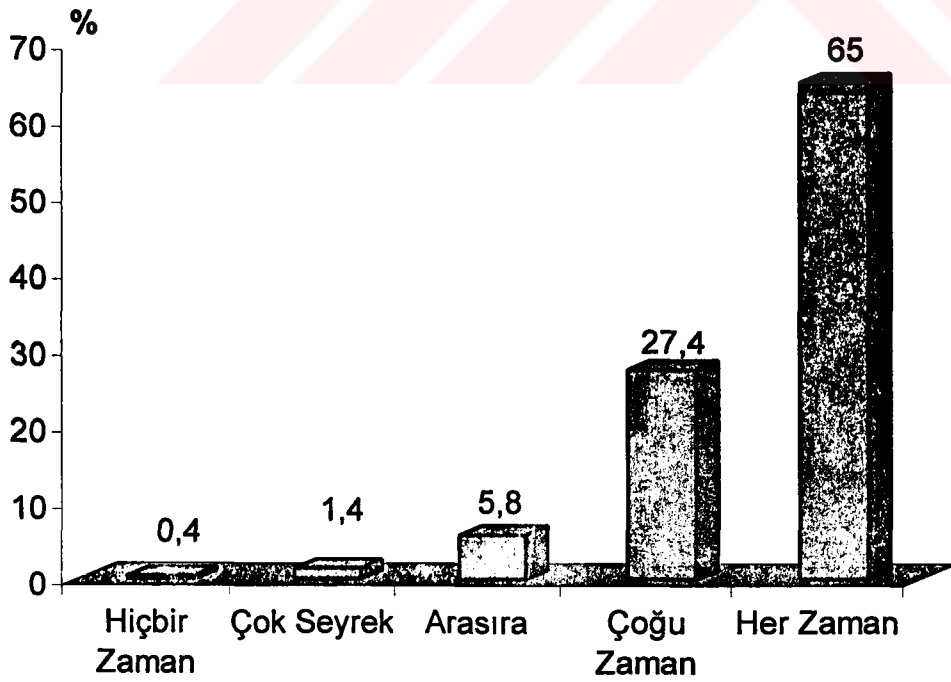
**14.İstenmedik bir durum karşısında öğrencileri suçlamadan duygularımı açıklayabilirim**



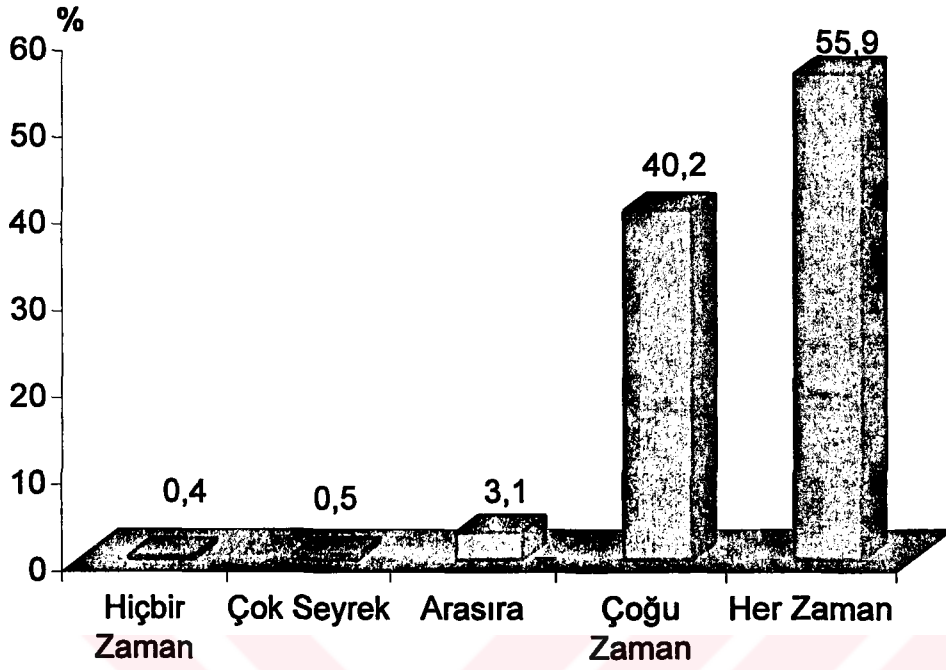
### 15.Sınıfta yumuşak bir ses tonuyla bağırmadan konuşurum



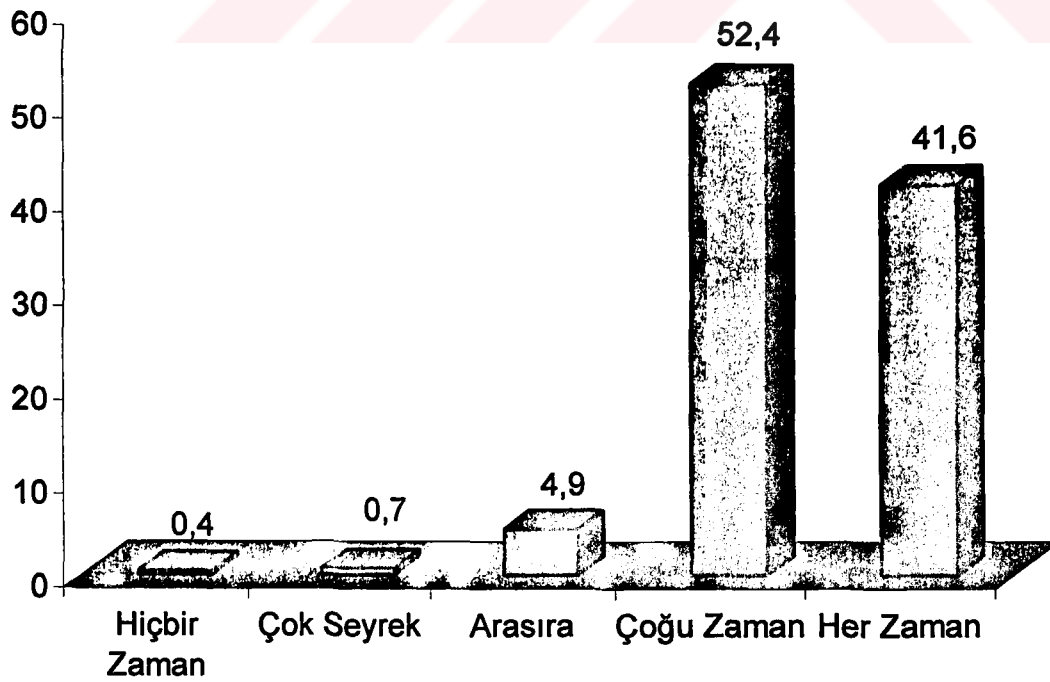
### 16. Sınavları objektif olarak değerlendiririm



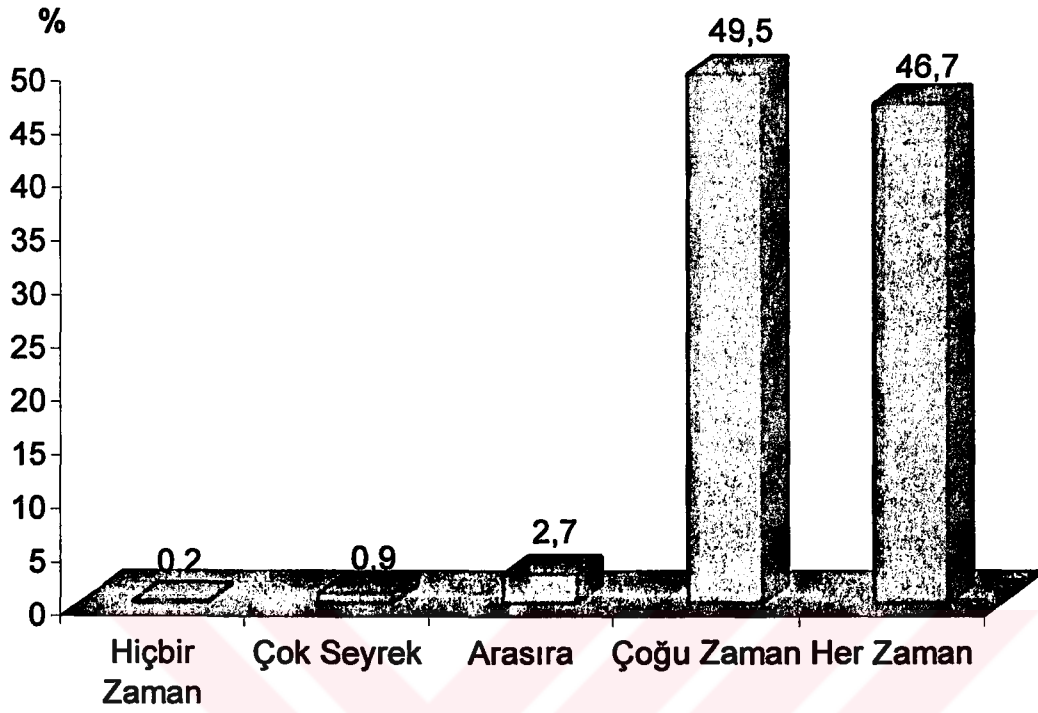
**17. Eğitim öğretimde öğrenci ilgi ve gereksinimlerini esas alırım**



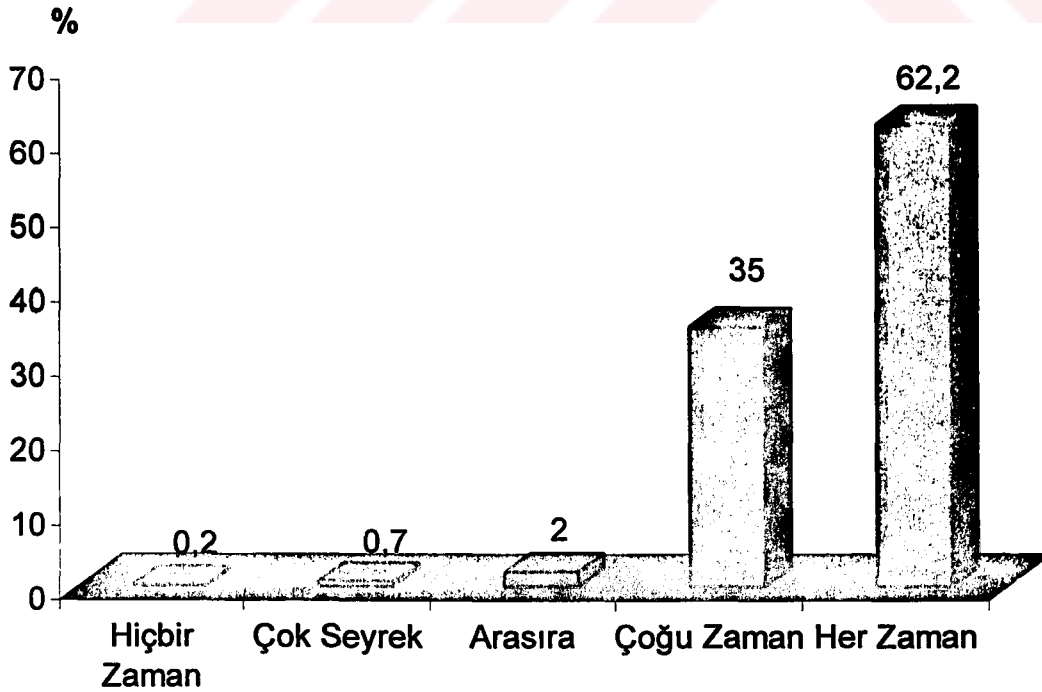
**18. Öğrenciyi iyi işe koşan ve onların katılımını sağlayan öğretim yöntemleri kullanırım**



**19. Sınıfımda benimle öğrenciler ve öğrencilerle öğrenciler arasında çok yönlü iletişim sağlıyorum**

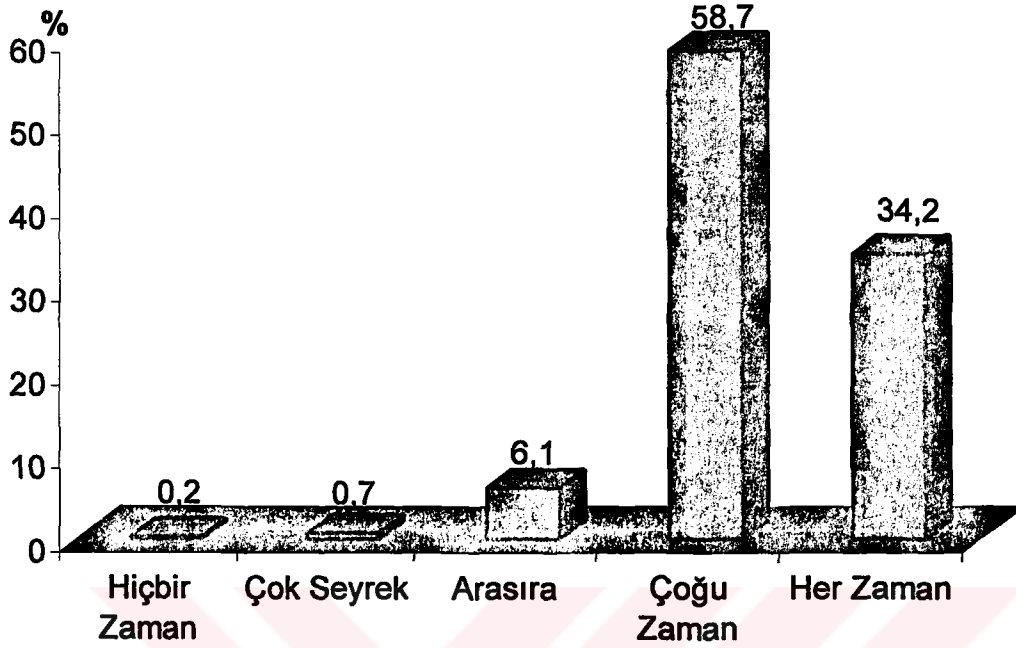


**20. Sınıfımda demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm**

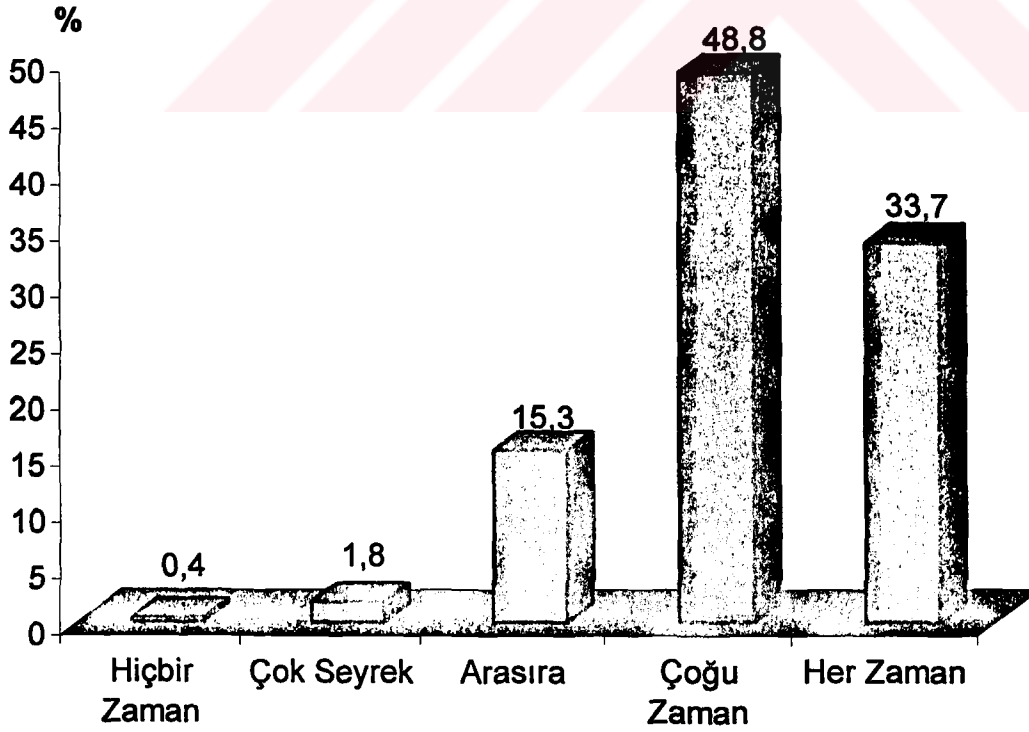




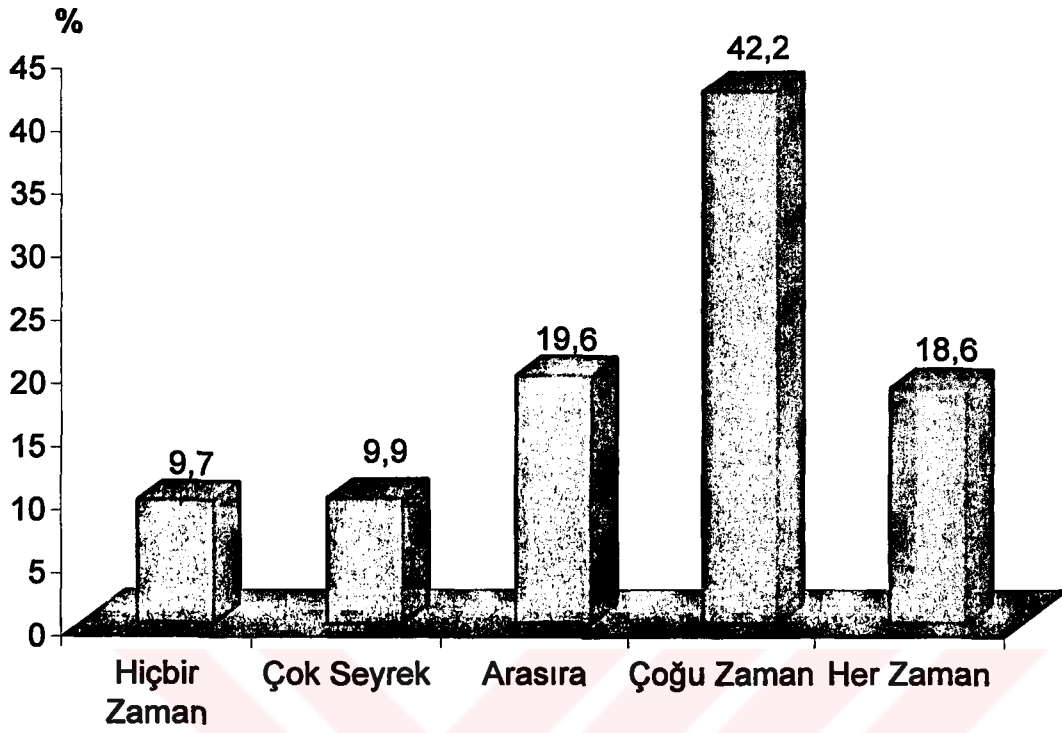
## 21. Öğrencilere kesin sınırlamalar yerine seçenekler sunarım



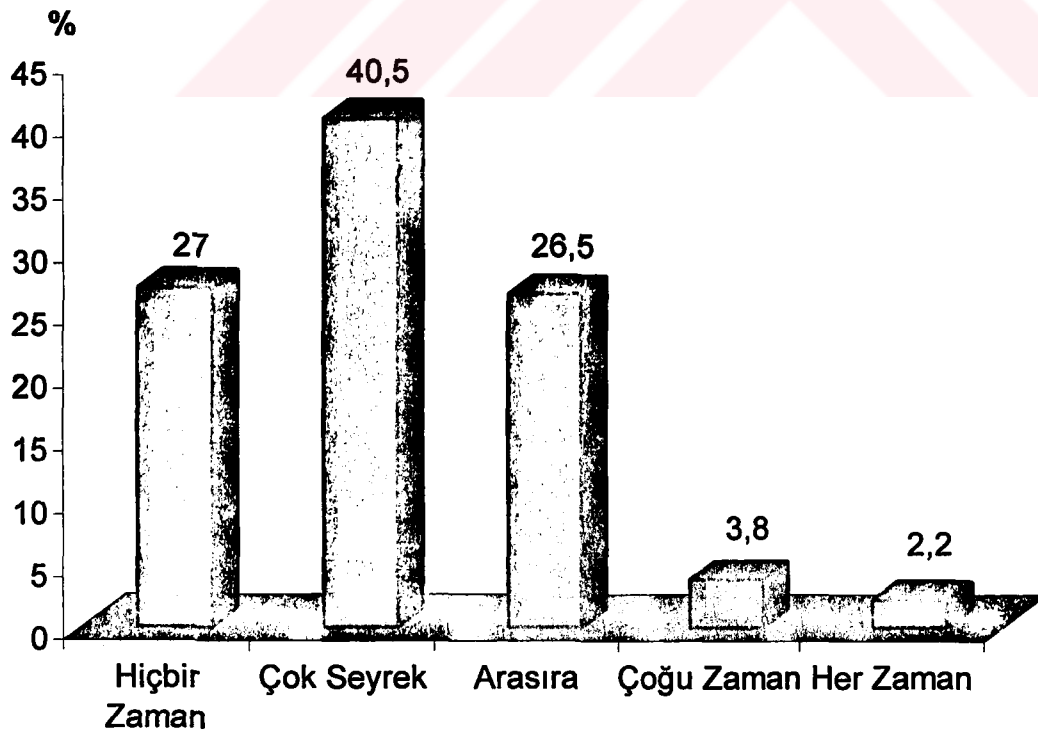
## 22. Grup çalışmalarına öncelik veririm



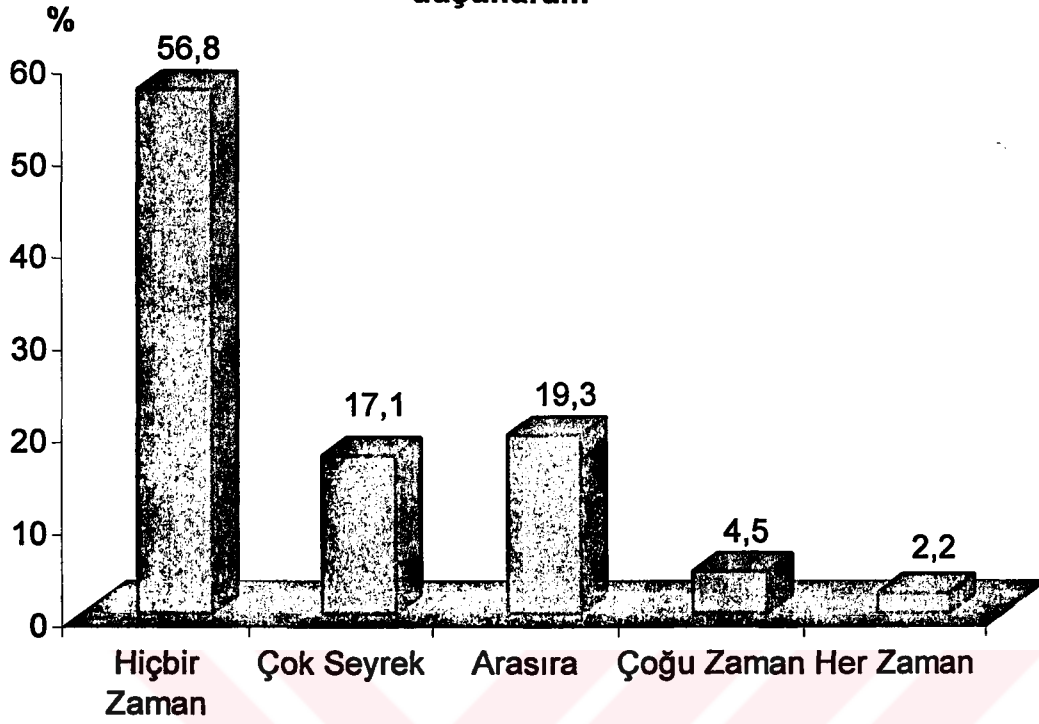
### 23. Öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım ederim



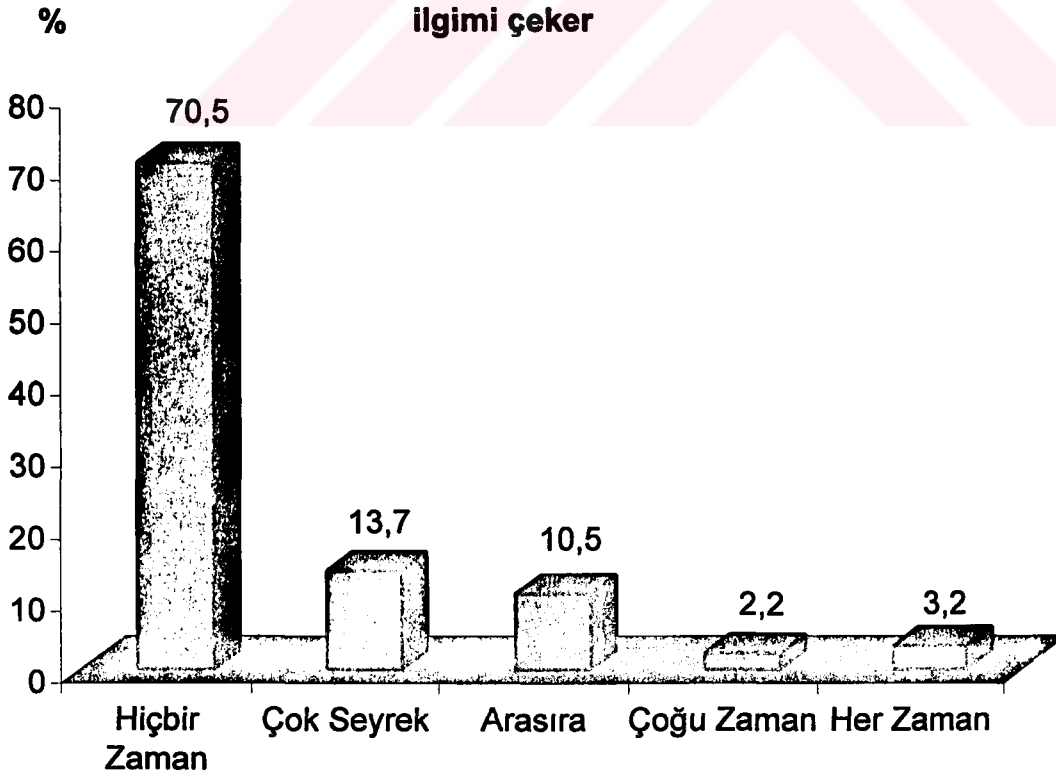
### 24. Sınıf yönetiminde baş edemediğim sorunlarla karşılaşırım



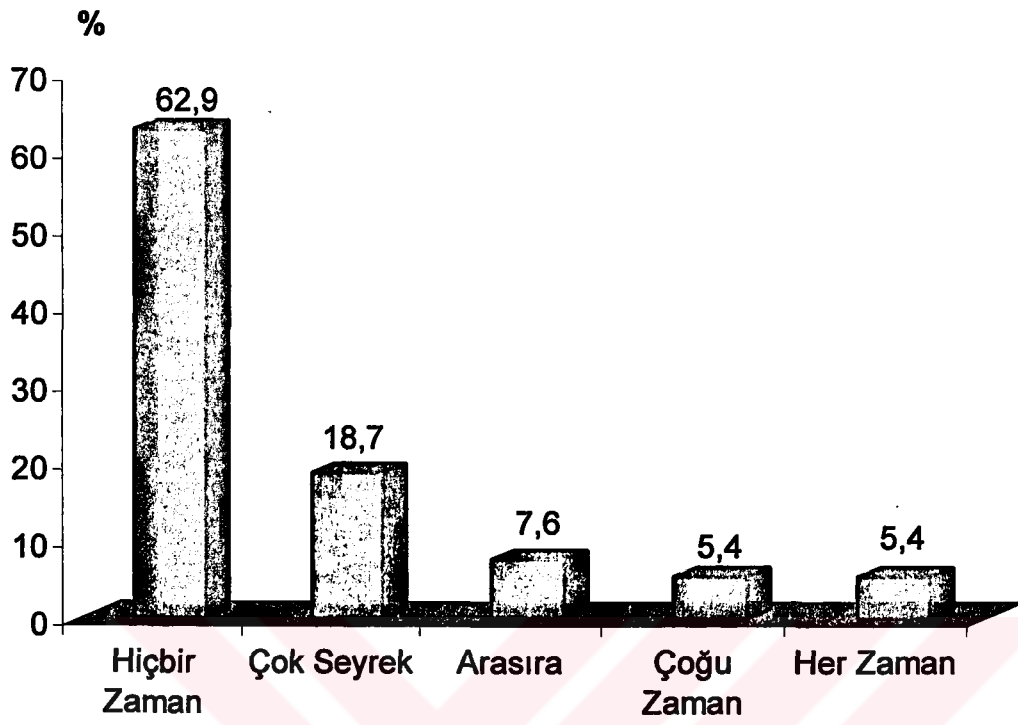
**25. Eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak düşünürüm**



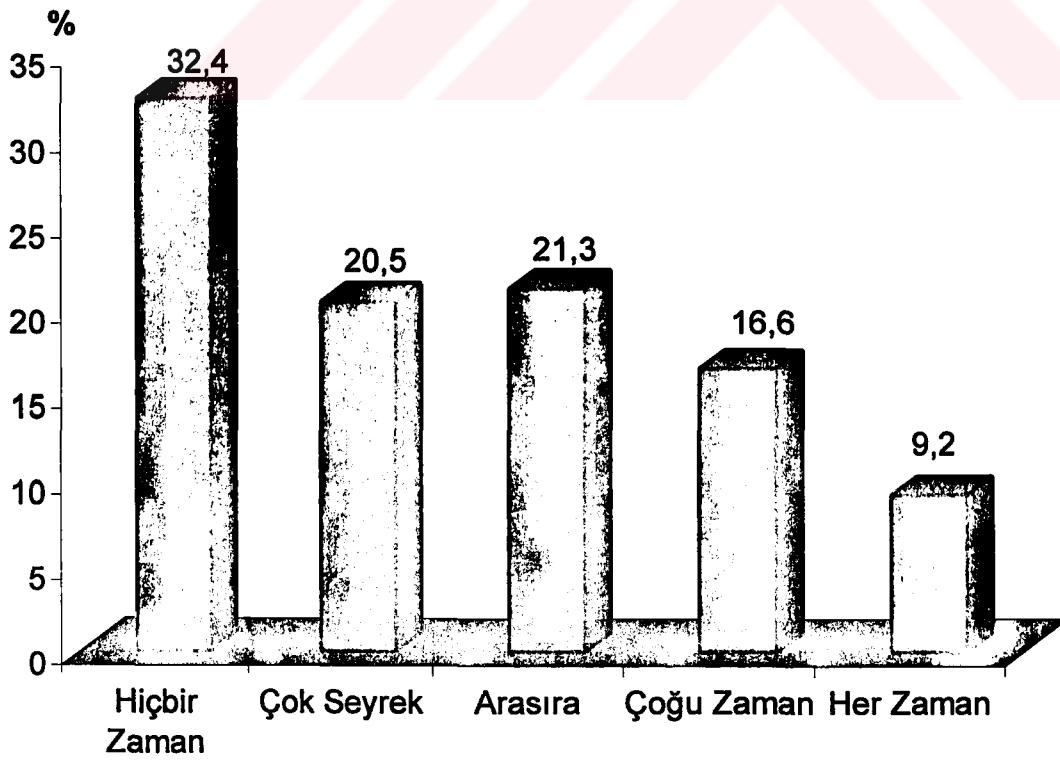
**27. Okul dışındaki özel ders, ticaret gibi etkinlikler daha çok ilgimi çeker**



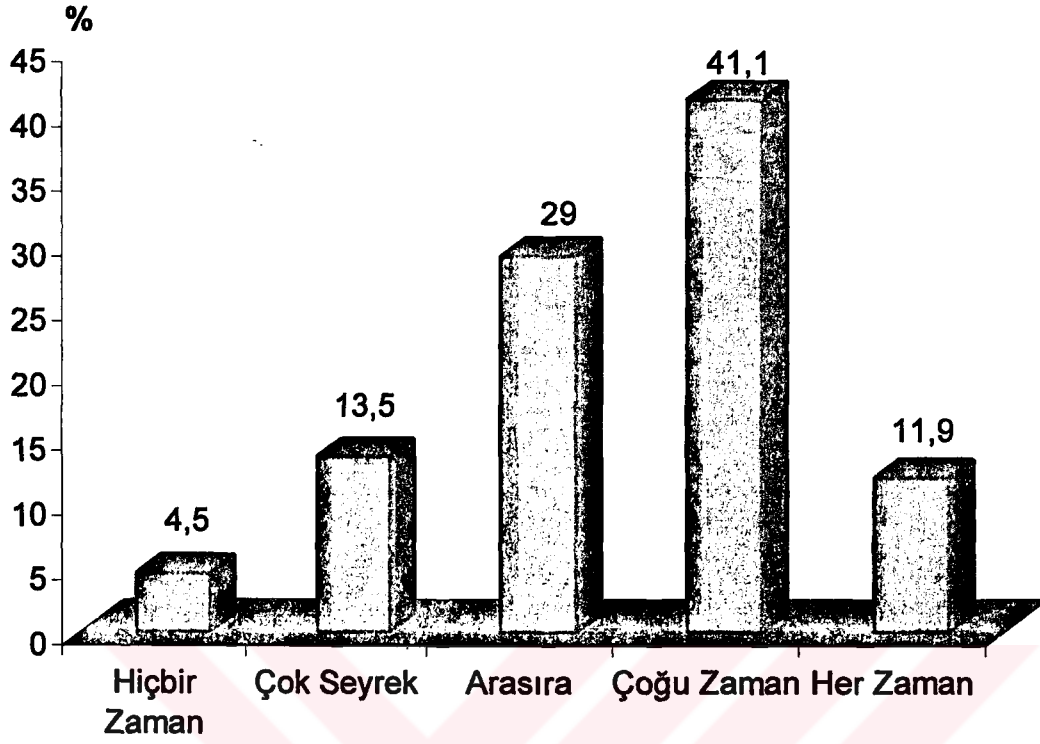
**27. Öğrencileri değerlendirirken o günkü psikolojime göre davranırım**



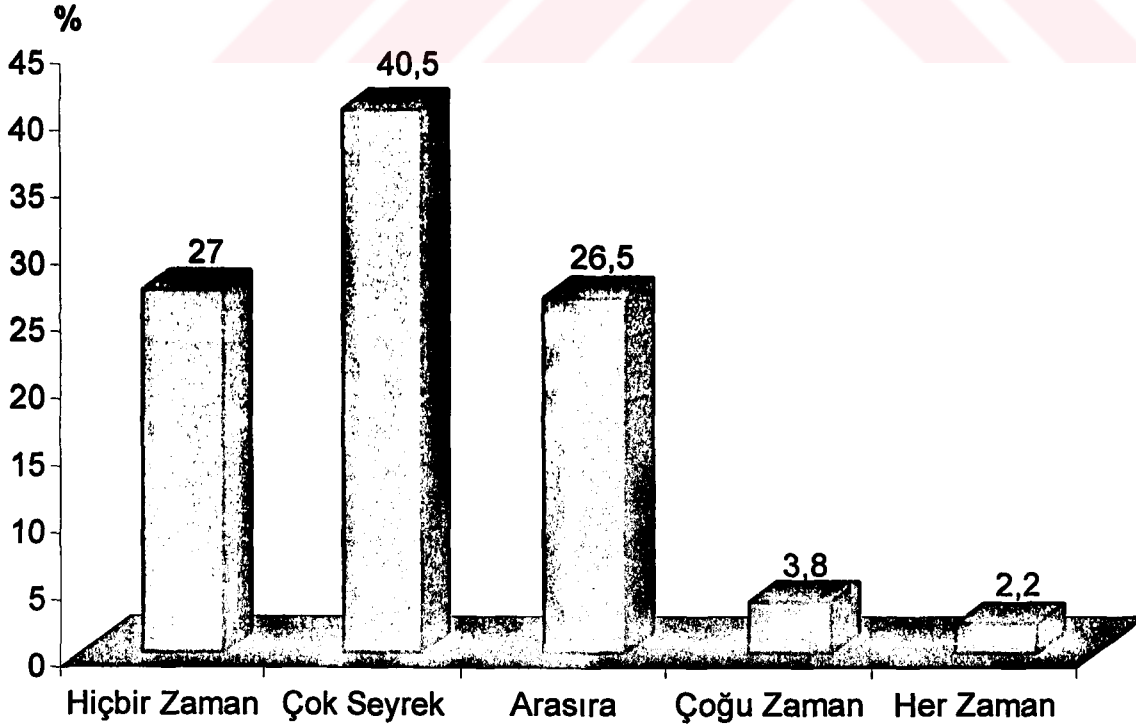
**28. Okulun ve dersi amaçları benim dersi işlememi etkilemez**



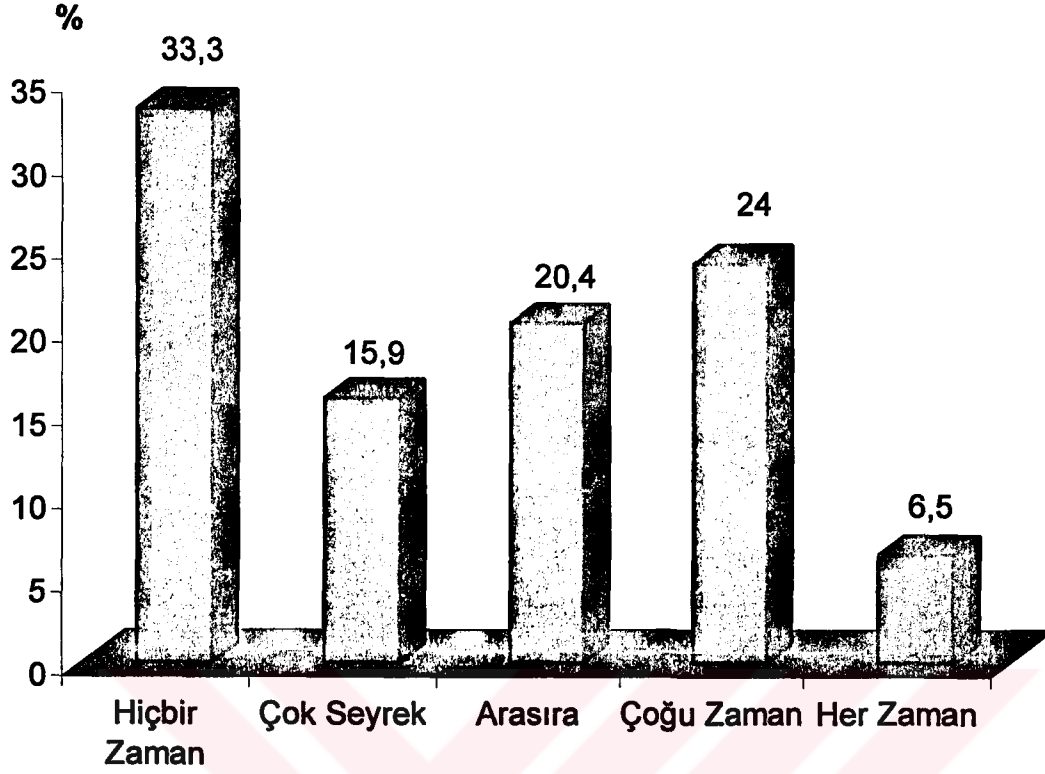
**29. Öğrencilerim sınıfta olabildiğince serbesttirler**



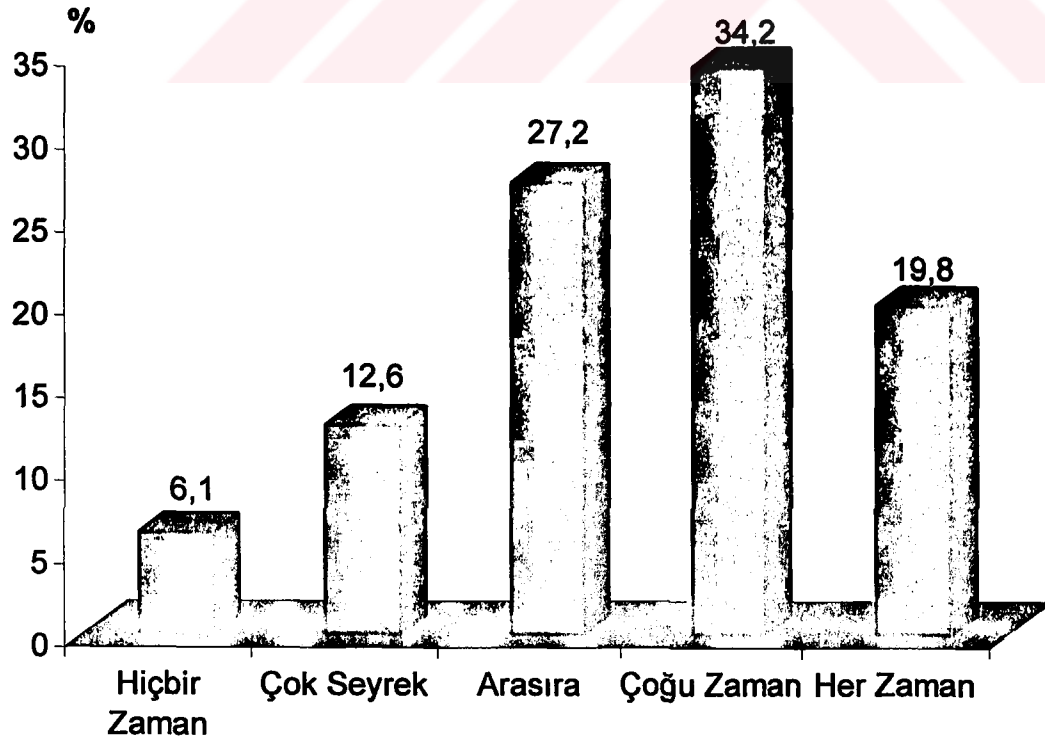
**30. Öğrencilerim toplum tarafından benimsenmeyen davranışları göstermektedirler**

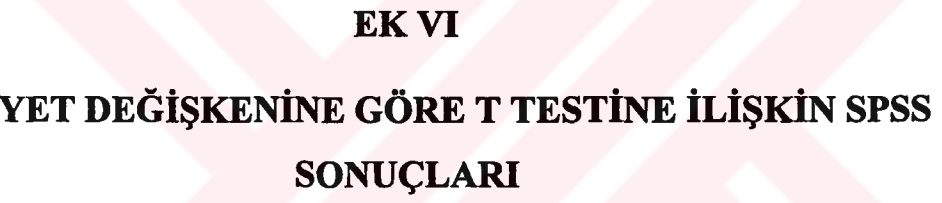


### 31. Öğrencilerimin gözünde ben ulaşılmaz biriyim



### 32. Sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınırım





**EK VI**  
**CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE T TESTİNE İLİŞKİN SPSS**  
**SONUÇLARI**

## Group Statistics

	cins	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DEMESKI	kadın	343	48,0146	3,9981	,2159
	erkek	212	47,9528	4,0056	,2751
ILGIESKI	kadın	343	24,4169	4,3600	,2354
	erkek	212	25,1557	4,6150	,3170
OTOESKI	kadın	343	29,9738	6,2494	,3374
	erkek	212	29,1981	6,3536	,4364

## Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Mean	
									Lower	Upper
DEMESKI	Equal variances assumed	,046	,831	,177	553	,860	,175E-02	,3495	-,6248	,7483
	Equal variances not assumed			,177	446,425	,860	,175E-02	,3497	-,6255	,7490
ILGIESKI	Equal variances assumed	,177	,674	-1,896	553	,058	-,7388	,3896	-1,5039	,644E-02
	Equal variances not assumed			-1,871	427,713	,062	-,7388	,3948	-1,5148	,728E-02
OTOESKI	Equal variances assumed	,481	,488	1,412	553	,159	,7756	,5495	-,3036	1,8549
	Equal variances not assumed			1,406	441,412	,160	,7756	,5516	-,3085	1,8598



**EK VII****YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA VE TUKEY HSD TESTLERİNE  
İLİŞKİN SPSS SONUÇLARI**

## Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
DEMESK yas 30 yas v altý	87	48,1724	3,9154	,4198	47,3379	49,0069	37,00	55,00
31-40	177	47,8475	3,4926	,2625	47,3294	48,3655	40,00	55,00
41-50	266	48,0526	4,3590	,2673	47,5264	48,5789	30,00	55,00
51 yas v úzeri	25	47,7200	3,7807	,7561	46,1594	49,2806	38,00	55,00
Total	555	47,9910	3,9975	,1697	47,6577	48,3243	30,00	55,00
ILGIESKI yas 30 yas v altý	87	24,2414	4,8727	,5224	23,2029	25,2799	15,00	43,00
31-40	177	24,2429	4,1714	,3135	23,6241	24,8617	13,00	40,00
41-50	266	24,8835	4,1233	,2528	24,3857	25,3812	14,00	40,00
51 yas v úzeri	25	27,5600	7,0361	1,4072	24,6556	30,4644	19,00	45,00
Total	555	24,6991	4,4695	,1897	24,3264	25,0718	13,00	45,00
OTOESK yas 30 yas v altý	87	29,0115	6,7436	,7230	27,5742	30,4488	16,00	45,00
31-40	177	29,6045	5,9037	,4438	28,7288	30,4803	15,00	45,00
41-50	266	29,5940	6,1620	,3778	28,8501	30,3379	14,00	45,00
51 yas v úzeri	25	33,4000	7,7942	1,5588	30,1827	36,6173	19,00	51,00
Total	555	29,6775	6,2950	,2672	29,1526	30,2023	14,00	51,00

## ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DEMESK Between Groups	9,357	3	3,119	,194	,900
Within Groups	843,598	551	16,050		
Total	852,955	554			
ILGIESKI Between Groups	268,718	3	89,573	4,571	,004
Within Groups	798,032	551	19,597		
Total	066,750	554			
OTOESK Between Groups	387,813	3	129,271	3,303	,020
Within Groups	565,455	551	39,139		
Total	953,268	554			

## Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) yas	(J) yas	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
DEMESKI	30 yas ve altý	31-40	,3250	,525	,926	-1,0227	1,6726
		41-50	,1198	,495	,995	-1,1514	1,3909
		51 yas ve üzeri	,4524	,909	,960	-1,8831	2,7880
	31-40	30 yas ve altý	-,3250	,525	,926	-1,6726	1,0227
		41-50	-,2052	,389	,952	-1,2035	,7932
		51 yas ve üzeri	,1275	,856	,999	-2,0716	2,3265
	41-50	30 yas ve altý	-,1198	,495	,995	-1,3909	1,1514
		31-40	,2052	,389	,952	-,7932	1,2035
		51 yas ve üzeri	,3326	,838	,979	-1,8204	2,4856
	51 yas ve üzeri	30 yas ve altý	-,4524	,909	,960	-2,7880	1,8831
		31-40	-,1275	,856	,999	-2,3265	2,0716
		41-50	-,3326	,838	,979	-2,4856	1,8204
ILGIESKI	30 yas ve altý	31-40	-1,56E-03	,580	1,000	-1,4907	1,4875
		41-50	-,6421	,547	,643	-2,0467	,7625
		51 yas ve üzeri	-3,3186*	1,005	,005	-5,8994	-,7379
	31-40	30 yas ve altý	1,559E-03	,580	1,000	-1,4875	1,4907
		41-50	-,6405	,429	,443	-1,7437	,4626
		51 yas ve üzeri	-3,3171*	,946	,003	-5,7469	-,8872
	41-50	30 yas ve altý	,6421	,547	,643	-,7625	2,0467
		31-40	,6405	,429	,443	-,4626	1,7437
		51 yas ve üzeri	-2,6765*	,926	,020	-5,0556	-,2975
	51 yas ve üzeri	30 yas ve altý	3,3186*	1,005	,005	,7379	5,8994
		31-40	3,3171*	,946	,003	,8872	5,7469
		41-50	2,6765*	,926	,020	,2975	5,0556
OTOESKI	30 yas ve altý	31-40	-,5930	,819	,888	-2,6974	1,5114
		41-50	-,5825	,773	,875	-2,5675	1,4025
		51 yas ve üzeri	-4,3885*	1,420	,011	-8,0356	-,7414
	31-40	30 yas ve altý	,5930	,819	,888	-1,5114	2,6974
		41-50	1,053E-02	,607	1,000	-1,5485	1,5695
		51 yas ve üzeri	-3,7955*	1,337	,023	-7,2294	-,3615
	41-50	30 yas ve altý	,5825	,773	,875	-1,4025	2,5675
		31-40	-1,05E-02	,607	1,000	-1,5695	1,5485
		51 yas ve üzeri	-3,8060*	1,309	,019	-7,1681	-,4439
	51 yas ve üzeri	30 yas ve altý	4,3885*	1,420	,011	,7414	8,0356
		31-40	3,7955*	1,337	,023	,3615	7,2294
		41-50	3,8060*	1,309	,019	,4439	7,1681

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

**EK VIII****MEZUN OLUNAN OKUL DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA VE TUKEY  
HSD TESTLERİNE İLİŞKİN SPSS SONUÇLARI**

## Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
DEMESKI okul	ön lis-lis tam	211	48,0190	3,9880	,2745	47,4777	48,5602	37,00	55,00
	eg fak.	80	48,5500	3,4856	,3897	47,7743	49,3257	39,00	55,00
	eg yük. ok	69	47,5072	3,4284	,4127	46,6837	48,3308	40,00	55,00
	eg. ensti.	101	47,6931	4,7576	,4734	46,7539	48,6323	30,00	55,00
	öğretmen ok.	94	48,1277	3,9329	,4056	47,3221	48,9332	38,00	55,00
Total	555	47,9910	3,9975	,1697	47,6577	48,3243	30,00	55,00	
ILGIESKI okul	ön lis-lis tam	211	25,5024	4,6531	,3203	24,8709	26,1338	14,00	45,00
	eg fak.	80	24,0750	5,0536	,5650	22,9504	25,1996	15,00	40,00
	eg yük. ok	69	24,7536	4,4139	,5314	23,6933	25,8140	14,00	39,00
	eg. ensti.	101	24,4257	3,7319	,3713	23,6890	25,1625	14,00	34,00
	öğretmen ok.	94	23,6809	4,0327	,4159	22,8549	24,5068	13,00	43,00
Total	555	24,6991	4,4695	,1897	24,3264	25,0718	13,00	45,00	
OTOESKI okul	ön lis-lis tam	211	29,4976	6,3466	,4369	28,6363	30,3589	14,00	51,00
	eg fak.	80	29,7875	7,3994	,8273	28,1408	31,4342	16,00	45,00
	eg yük. ok	69	29,3478	6,0751	,7314	27,8884	30,8072	17,00	42,00
	eg. ensti.	101	30,5446	6,2282	,6197	29,3150	31,7741	17,00	45,00
	öğretmen ok.	94	29,2979	5,3638	,5532	28,1993	30,3965	17,00	40,00
Total	555	29,6775	6,2950	,2672	29,1526	30,2023	14,00	51,00	

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DEMESKI	Between Groups	52,031	4	13,008	,813	,517
	Within Groups	8800,924	550	16,002		
	Total	8852,955	554			
ILGIESKI	Between Groups	272,521	4	68,130	3,471	,008
	Within Groups	10794,229	550	19,626		
	Total	11066,750	554			
OTOESKI	Between Groups	104,771	4	26,193	,659	,620
	Within Groups	21848,498	550	39,725		
	Total	21953,268	554			

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) okul	(J) okul	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
DEMESKI	önis-lis tam	eg fak.	-.5310	,525	,850	-1,8637	,8016	
		eg yük. ok.	,5117	,555	,888	-1,0015	2,0249	
		eg. enstl.	,3259	,484	,962	-,8944	1,6482	
		ögretmen ok.	-.1087	,496	,999	-1,4818	1,2444	
	eg fak.	önis-lis tam	,5310	,525	,850	-,8016	1,8637	
		eg yük. ok.	1,0428	,657	,506	-,7500	2,8355	
		eg. enstl.	,8569	,599	,807	-,7762	2,4801	
		ögretmen ok.	,4223	,608	,958	-1,2375	2,0821	
	eg yük. ok.	önis-lis tam	-.5117	,555	,888	-2,0249	1,0015	
		eg fak.	-1,0428	,657	,506	-2,8355	,7500	
		eg. enstl.	-.1858	,625	,998	-1,8901	1,5184	
		ögretmen ok.	-.8204	,634	,885	-2,3502	1,1094	
	eg. enstl.	önis-lis tam	-.3259	,484	,962	-1,8482	,8944	
		eg fak.	-.8569	,599	,807	-2,4901	,7782	
		eg yük. ok.	,1858	,625	,998	-1,5184	1,8601	
		ögretmen ok.	-.4348	,573	,942	-1,9984	1,1292	
	ögretmen ok.	önis-lis tam	,1087	,486	,969	-1,2444	1,4818	
		eg fak.	-.4223	,608	,958	-2,0821	1,2375	
		eg yük. ok.	,8204	,634	,885	-1,1094	2,3502	
		eg. enstl.	,4348	,573	,942	-1,1292	1,9984	
	ILGIESKI	önis-lis tam	eg fak.	1,4274	,582	,101	-,1593	3,0140
			eg yük. ok.	,7487	,614	,740	-,8271	2,4248
			eg. enstl.	1,0766	,636	,262	-,3855	2,5388
			ögretmen ok.	1,8215*	,549	,008	,3230	3,3201
eg fak.		önis-lis tam	-1,4274	,582	,101	-3,0140	,1593	
		eg yük. ok.	-.8788	,728	,884	-2,6840	1,3068	
		eg. enstl.	-.3507	,683	,984	-2,1594	1,4579	
		ögretmen ok.	,3941	,674	,977	-1,4440	2,2323	
eg yük. ok.		önis-lis tam	-.7487	,614	,740	-2,4248	,8271	
		eg fak.	,8788	,728	,884	-1,3068	2,6840	
		eg. enstl.	,3279	,692	,960	-1,5595	2,2153	
		ögretmen ok.	1,0728	,702	,544	-,8429	2,8885	
eg. enstl.		önis-lis tam	-1,0766	,636	,262	-2,5388	,3855	
		eg fak.	,3507	,683	,984	-1,4579	2,1594	
		eg yük. ok.	-.3279	,692	,960	-2,2153	1,5595	
		ögretmen ok.	,7449	,635	,767	-,9870	2,4789	
ögretmen ok.		önis-lis tam	-1,8215*	,549	,008	-3,3201	-,3230	
		eg fak.	-.3941	,674	,977	-2,2323	1,4440	
		eg yük. ok.	-1,0728	,702	,544	-2,9885	,8429	
		eg. enstl.	-.7449	,635	,767	-2,4788	,8870	
OTOESKI		önis-lis tam	eg fak.	-.2899	,628	,997	-2,5472	1,9675
			eg yük. ok.	-.1498	,674	1,000	-2,2344	2,5341
			eg. enstl.	-1,0469	,783	,645	-3,1272	1,0333
			ögretmen ok.	,1998	,782	,999	-1,8322	2,3317
	eg fak.	önis-lis tam	,2899	,628	,997	-1,9675	2,5472	
		eg yük. ok.	,4397	1,036	,993	-2,3850	3,2643	
		eg. enstl.	-.7571	,943	,930	-3,3302	1,8161	
		ögretmen ok.	,4898	,959	,988	-2,1258	3,1048	
	eg yük. ok.	önis-lis tam	-.1498	,674	1,000	-2,5341	2,2344	
		eg fak.	-.4397	1,036	,993	-3,2643	2,3850	
		eg. enstl.	-1,1067	,984	,742	-3,8819	1,4885	
		ögretmen ok.	4,995E-02	,989	1,000	-2,6755	2,7754	
	eg. enstl.	önis-lis tam	1,0469	,783	,645	-1,0333	3,1272	
		eg fak.	,7571	,943	,930	-1,8161	3,3302	
		eg yük. ok.	1,1067	,984	,742	-1,4885	3,8819	
		ögretmen ok.	1,2467	,903	,840	-1,2173	3,7108	
	ögretmen ok.	önis-lis tam	-.1998	,782	,999	-2,3317	1,8322	
		eg fak.	-.4898	,959	,988	-3,1048	2,1258	
		eg yük. ok.	-5,00E-02	,989	1,000	-2,7754	2,6755	
		eg. enstl.	-1,2467	,903	,840	-3,7108	1,2173	

\*. The mean difference is significant at the .05 level.

**EK IX**  
**KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE ANOVA VE TUKEY HSD TESTLERİNE İLİŞKİN**  
**SPSS SONUÇLARI**

## Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					DEMES KIDEMGR 5 yıl ve	104		
6-10 yıl	71	48,0000	3,6528	,4335	47,1354	48,8646	39,00	55,00
11-15 yıl	76	47,3421	3,7042	,4249	46,4956	48,1886	37,00	55,00
16-20	52	46,9423	4,8240	,6690	45,5993	48,2853	30,00	54,00
20 yıldan daha ço	252	48,2302	4,0880	,2575	47,7230	48,7373	37,00	55,00
Total	555	47,9910	3,9975	,1697	47,6577	48,3243	30,00	55,00
ILGIESK KIDEMGR 5 yıl ve	104	23,8173	4,0740	,3995	23,0250	24,6096	13,00	43,00
6-10 yıl	71	23,9014	4,9488	,5873	22,7301	25,0728	16,00	40,00
11-15 yıl	76	25,0132	4,3282	,4965	24,0241	26,0022	17,00	39,00
16-20	52	23,7308	3,9264	,5445	22,6377	24,8239	14,00	34,00
20 yıldan daha ço	252	25,3929	4,5288	,2853	24,8310	25,9547	14,00	45,00
Total	555	24,6991	4,4695	,1897	24,3264	25,0718	13,00	45,00
OTOES KIDEMGR 5 yıl ve	104	29,2885	6,2032	,6083	28,0821	30,4948	16,00	45,00
6-10 yıl	71	29,0704	6,6016	,7835	27,5079	30,6330	17,00	45,00
11-15 yıl	76	29,8158	5,8917	,6758	28,4695	31,1621	15,00	41,00
16-20	52	28,6538	5,9140	,8201	27,0074	30,3003	16,00	39,00
20 yıldan daha ço	252	30,1786	6,4341	,4053	29,3803	30,9768	14,00	51,00
Total	555	29,6775	6,2950	,2672	29,1526	30,2023	14,00	51,00

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DEMESKI	Between Groups	121,334	4	30,333	1,911	,107
	Within Groups	8731,621	550	15,876		
	Total	8852,955	554			
ILGIESKI	Between Groups	303,586	4	75,897	3,878	,004
	Within Groups	10763,163	550	19,569		
	Total	11066,750	554			
OTOESKI	Between Groups	161,120	4	40,280	1,017	,398
	Within Groups	21792,149	550	39,622		
	Total	21953,268	554			



## Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
DEMESKI	5 yıl ve altı	6-10 yıl	,4038	,613	,965	-1,2694	2,0770
		11-15 yıl	1,0617	,601	,394	-,5784	2,7019
		16-20	1,4615	,677	,195	-,3844	3,3075
		20 yıldan daha çok	,1737	,464	,996	-1,0930	1,4404
	6-10 yıl	5 yıl ve altı	-,4038	,613	,965	-2,0770	1,2694
		11-15 yıl	,6579	,658	,855	-1,1360	2,4518
		16-20	1,0577	,727	,592	-,9261	3,0415
		20 yıldan daha çok	-,2302	,535	,993	-1,6905	1,2302
	11-15 yıl	5 yıl ve altı	-1,0617	,601	,394	-2,7019	,5784
		6-10 yıl	-,6579	,658	,855	-2,4518	1,1360
		16-20	,3998	,717	,981	-1,5582	2,3558
		20 yıldan daha çok	-,8881	,521	,432	-2,3104	,5343
	16-20	5 yıl ve altı	-1,4615	,677	,195	-3,3075	,3844
		6-10 yıl	-1,0577	,727	,592	-3,0415	,9261
		11-15 yıl	-,3998	,717	,981	-2,3558	1,5562
		20 yıldan daha çok	-1,2879	,607	,211	-2,9433	,3676
	20 yıldan daha çok	5 yıl ve altı	-,1737	,464	,996	-1,4404	1,0930
		6-10 yıl	,2302	,535	,993	-1,2302	1,6905
		11-15 yıl	,8881	,521	,432	-,5343	2,3104
		16-20	1,2879	,607	,211	-,3676	2,9433
ILGIESKI	5 yıl ve altı	6-10 yıl	-8,41E-02	,681	1,000	-1,8418	1,7736
		11-15 yıl	-1,1859	,668	,379	-3,0169	,6252
		16-20	8,654E-02	,751	1,000	-1,9629	2,1360
		20 yıldan daha çok	-1,5755*	,516	,019	-2,9819	-,1692
	6-10 yıl	5 yıl ve altı	8,410E-02	,681	1,000	-1,7736	1,9418
		11-15 yıl	-1,1117	,730	,548	-3,1034	,8799
		16-20	,1706	,807	1,000	-2,0319	2,3732
		20 yıldan daha çok	-1,4914	,584	,089	-3,1128	,1299
	11-15 yıl	5 yıl ve altı	1,1859	,668	,379	-,6252	3,0169
		6-10 yıl	1,1117	,730	,548	-,8799	3,1034
		16-20	1,2824	,796	,490	-,8893	3,4541
		20 yıldan daha çok	-,3797	,579	,966	-1,9589	1,1995
	16-20	5 yıl ve altı	-8,65E-02	,751	1,000	-2,1360	1,9629
		6-10 yıl	-,1706	,807	1,000	-2,3732	2,0319
		11-15 yıl	-1,2824	,796	,490	-3,4541	,8893
		20 yıldan daha çok	-1,6621	,674	,098	-3,5000	,1759
	20 yıldan daha çok	5 yıl ve altı	1,5755*	,516	,019	,1692	2,9819
		6-10 yıl	1,4914	,584	,089	-,1299	3,1128
		11-15 yıl	,3797	,579	,966	-1,1995	1,9589
		16-20	1,6621	,674	,098	-,1759	3,5000
OTOSKI	5 yıl ve altı	6-10 yıl	,2180	,969	,999	-2,4253	2,6614
		11-15 yıl	-,5273	,950	,981	-3,1185	2,0638
		16-20	,6346	1,069	,976	-2,2816	3,5508
		20 yıldan daha çok	-,8901	,734	,744	-2,8913	1,1111
	6-10 yıl	5 yıl ve altı	-,2180	,969	,999	-2,8614	2,4253
		11-15 yıl	-,7454	1,039	,953	-3,5794	2,0886
		16-20	,4166	1,149	,996	-2,7174	3,5506
		20 yıldan daha çok	-1,1081	,846	,685	-3,4152	1,1989
	11-15 yıl	5 yıl ve altı	,5273	,950	,981	-2,0638	3,1185
		6-10 yıl	,7454	1,039	,953	-2,0886	3,5794
		16-20	1,1619	1,133	,844	-1,9282	4,2521
		20 yıldan daha çok	-,3628	,824	,992	-2,6098	1,8842
	16-20	5 yıl ve altı	-,6346	1,069	,976	-3,5508	2,2816
		6-10 yıl	-,4166	1,149	,996	-3,5506	2,7174
		11-15 yıl	-1,1619	1,133	,844	-4,2521	1,9282
		20 yıldan daha çok	-1,5247	,959	,504	-4,1400	1,0905
	20 yıldan daha çok	5 yıl ve altı	,8901	,734	,744	-1,1111	2,8913
		6-10 yıl	1,1081	,846	,685	-1,1989	3,4152
		11-15 yıl	,3628	,824	,992	-1,8842	2,6098
		16-20	1,5247	,959	,504	-1,0905	4,1400

\* The mean difference is significant at the .05 level.

## KAYNAKÇA

Alkan, Cevat ve Fatma Hacıoğlu. **Öğretmenlik Uygulamaları**. Ankara: Alkım Yayınevi, 1997.

Anadolu Üniversitesi. **Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Atkinson, Rita L., Richard C. Atkinson ve Ernest R. Hilgard. **Psikolojiye Giriş I – II**. Çev.: Kemal Atakay, Mustafa Atakay ve Aysun Yavuz. İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1995.

Aydın, Ayhan. **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık, 1998.

Aydın, Mustafa. **Çağdaş Eğitim Denetimi**. 3. Basım. Ankara: Pegem Yayın No:4, 1993.

\_\_\_\_\_. **Eğitim Yönetimi**. 4. Basım. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi, 1994.

Balcı, Ali. **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**. 2. Basım. Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1997.

Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi**. 3. Basım. Ankara: PEGEM Özel Eğitim Hizmetleri, 1997.

Başaran, İbrahim Ethem. **Yönetimde İnsan İlişkileri Yönetimsel Davranış**. Ankara: Gül Yayınevi, 1992.

\_\_\_\_\_. **Eğitim Psikolojisi “Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri”**. 5. Basım. Ankara: Bilim Matbaası, 1978.

Bayazid, Glnur. “ğretmen Adaylarının Kişilik Yapısının Gözönünde Bulundurularak Seçilmesi Gerekliliği”, **Nasıl Bir Eğitim Sistemi: Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin neriler Eğitim Sempozyumu** (1997). İzmır: Bilsa Bilgisayar Bilimsel Yayınlar Dizisi 1, 1998.

Bayrak, Coşkun. “Modern Eğitimde ğretmen Profili”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt: 9, Sayı: 1-2, ss. 9-16, Gz 1999.

Bayrak, Coşkun ve Esmahan Ağaoğlu. “İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve ğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Yıl:4, Sayı:13, ss. 23-37, Kış 1998.

Bilgen, Nihat. “ğretmen ve Eğitimi”, **Milli Eğitim**. Sayı: 137, ss.14-21, Ocak-Şubat-Mart 1998.

Bisani, Fritz. **Personalwesen und Personalfhrung**. 4. Auflage. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH, 1997.

Büyükkaragöz, Savaş. **Demokrasi Eğitimi**. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, 1990.

Bostingl, John Jay. **Kalite Okulları: Eğitimde Toplam Kalite Yönetimine Giriş**. Çev.: Hayal Köksal. İstanbul: Dünya Yayıncılık Başvuru Dizisi 14, 2000.

Bulach, Clete and Fred C. Lunenberg. “The Influence of the Principal’s Leadership Style on School Climate and Student Achievement”, **People & Education**. Volume: 3, Issue: 3, pp. 333-351, September 1995.

Celep, Cevat. "Öğretmen Yeterlik Duygusu, Öğretmenlerin Yönetim, Çalışma Grubu ve Öğrenci Hakkındaki İnancı ve Öğrenci Kontrol Yönelimi", **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1998.

Cheng, Yin Cheng. "Teacher Leadership Style: A Classroom-Level Study", **Journal of Educational Administration**, Volume: 32, Issue: 3, pp. 54-71.

Çilenti, Kamuran. **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Ankara, 1979.

Demirbolat, Ayşe Ottekin. "Demokrasi ve Demokratik Eğitim", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Yıl: 5, Sayı:18, ss. 229-244, Bahar 1999.

Demirel, Özcan. **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: USEM Yayınları, 1995.

Dönmezer, İbrahim. **Ailede İletişim ve Etkileşim**. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1999.

Edwards, Clifford H. **Classroom Discipline and Management**. 2. Edition. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1997.

Eren, Erol. **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. 6. Basım. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş., 2000.

Ergin, Akif. **Öğretim Teknolojisi İletişim**. Ankara: PEGEM Yayınları, 1995.

Ertürk, Selahattin. **Diktacı Tutum ve Demokrasi**. Ankara: Yelkentepe Yayınları, 1986.

Fromm, Erich. **Sevme Sanatı**. İstanbul: Say Kitap Pazarlama, 1982.

Glasser, William. **Okulda Kaliteli Eğitim**. Çev. Ulaş Kaplan. İstanbul: Beyaz Yayınları, 1999.

Gordon, Thomas. **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. Çev.: Emel Aksay. İstanbul: Sistem Yayıncılık Etkililik Eğitim Dizisi 3, 1999.

Gömlüksiz, Müfit. “Demokratik Sınıf Ortamı Açısından Öğretim Elemanı ve Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi”, **Eğitim Bilimleri Ulusal Kongresi Bildiriler I**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, 1993.

Gözütok, F. Dilek. **Öğretmenlerin Demokratik Tutumları**. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, 1995.

Hawley, Chandra. **What is Your Classroom Management Profile**. Indiana University Center of Adolescent Studies, 2000, (<http://educ.indiana.edu/cas/tt/v1t2/what.html>).

Hesapçioğlu, Muhsin. **Öğretim İlke ve Yöntemleri** (4. Basım). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş., 1994.

Hicks, Herbert G. ve C. Ray Gullett. **Organizasyonlar: Teori ve Davranış**. Çev.: Besim Baykal. İstanbul: İşletme Bilimleri Enstitüsü Yayınları, 1981.

Hildebrand, M., R. C. Wilson and E. R. Dienst. **Evaluating University Teaching**. Berkeley:University of California, Center for Research and Development in Higher Education, 1971.

Hutchinson, Lynn M. and Mary E. Beadle. “Professors’ Communication Styles: How They Influence Male and Female Seminar Participants”, **Teaching & Teacher Education**. Volume:8, Issue:4, pp. 405-418, 1992.

Iverson, Anette M. and Len A. Froyen. **Schoolwide and Classroom Management:The Reflective Educator-Leader** 3. Edition. New Jersey: Merrill, 1999.

İlgar, Lütfü. **Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A. Ş., 1996.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., 1991a.

\_\_\_\_\_. **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., 1991b.

Kısakürek, Mehmet Ali. **Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi: Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Araştırma**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1985.

Kocaçınar, M.. **Genel Öğretim Metodu**. İstanbul: Arkın Kitabevi, 1966.

Kolasa, Blair J. **İşletmeler İçin Davranış Bilimlerine Giriş**. Çev. ve Ed.: Kemal Tosun. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, 1979.

Köknel, Özcan. **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**. 15. Basım. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 1999.

Kubow, Patricia K. and Mark B. Kinney. "Fosterin Democracy in Middle School Clasrooms: Insights from a Democratic Institute in Hungary", **The Social Studies**. Volume: 91, Issue: 6, pp. 17, November 2000.

Küçükahmet, Leyla (Ed.). "İdeal Bir Öğretmen Nasıl Davranır," **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti., 2000.

Milli Eğitim Bakanlığı. **Öğretmen Değerlendirme**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 1995.

- Morgan, Clifford T. **Psikolojiye Giriş**. Yay. Sor.: Sirel Karakaş. Ankara: Meteksan A. Ş., 1993.
- Mullins, Laurie J. **Management and Organizational Behaviour**. 4. Edition. London: Pitman Publishing, 1996.
- Otluca, Muhittin. "Demokratik Eğitim İlkelerinin 1968 İlkokul Programına Yansıması", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.
- Özdamar, Kazım. **Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi-I**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları 11, 1997.
- Parkay, Forrest W. Beverly Hardcastle. **Becoming a Teacher "Accepting The Challenge of A Profession"**. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1987.
- Plunkett, W. Richard. and Raymond F. Attner. **Introduction to Management**. 5. Edition. California: Wadsworth Publishing Company, 1994.
- Plunkett, W. Richard. **Supervision "Diversity and Teams in The Workplace"**. 8. Edition. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1996.
- Robbins, Stephen P. and David A. De Cenzo. **Fundamentals of Management**. 2. Edition. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1998.
- Robinson, Adjai. **Principles and Practice of Teaching**. London: G. Allen & Unwin, 1980.
- Şimşek, Ali (Editör). **Sınıfta Demokrasi**. Ankara: Eğitim Sen Yayınları, 2000.
- Tezcan, Mahmut. **Eğitim Sosyolojisi "Kuram ve Sorunlar"**. Ankara: Çağ Matbaası, 1996.

- Tekin, Halil. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Mars Matbaası, 1977.
- Thompson, Brad Lee. **Yeni Yöneticinin El Kitabı -1/Yönetim Fonksiyonları**. Çev.: Vedat G. Diker. İstanbul: Hayat Yayıncılık, 1998.
- Uluğ, Feyzi. **Eğitimde Grup Süreçleri: Yönetmel Psiko-Sosyal ve Teknik Bakış**. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, 1999.
- Ünal, Semra ve Sefer Ada. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları, 1999.
- Yağcı, Esed. "Sınıf İçi Demokratik Öğretimin Öğrenci Erişisi ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı:13, ss. 171-179, 1997.
- Yavuzer, Haluk. **Çocuk Eğitimi El Kitabı**. 8. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1999.