



T.C.

**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI İLE ELEŞTİREL
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(İSTANBUL İLİ BEŞİKTAŞ İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

Gül VAROĞLU

DANIŞMAN

PROF. DR. SEFER ADA

**EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

İstanbul -2014



T.C.

**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI İLE ELEŞTİREL
DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(İSTANBUL İLİ BEŞİKTAŞ İLÇESİ ÖRNEĞİ)**

Gül VAROĞLU

DANIŞMAN

PROF. DR. SEFER ADA

**EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

İstanbul -2014

T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

"Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ve
eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkinin
İncelenmesi"

Ad-Soyad:

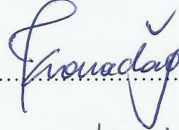
Gül VAROĞLU

ONAY:

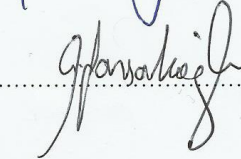
Danışman : Prof. Dr. SEFER ADA



Üye: Doç. Dr. ENGİN KARADAĞ



Üye: Dr. MUSTAFA FARSAKÇI



Onay Tarihi: 23.10.2014

ÖN SÖZ

Eğitim sistemimizde temel amaç var olan bilgileri aktarmaktan öte bilgiye ulaşma becerilerinin kazandırılmasını sağlamaktır(Kaptan,1999:22). Çağımızda etkin bir şekilde derslere katılan soruları irdeleyerek mantıklı bir şekilde dile getiren, tartışan, fikirleri düşünen, farklı görüşlere saygı duyabilen, öğrenen bireylere günümüzde gereksinim daha da artmaktadır. Eleştirel düşünce ile bireyler daha çok aydınlatılmaktadır.

Eleştirel düşünce toplumların ilerlemişlik düzeyleri ile yakından ilgilidir. Eğitimin sağlıklı olması öğretmenlerin yeterlilikleri ve sınıf yönetimi esnasında sahip oldukları eleştirel düşünceyle bağlantılıdır. Çağımız ülkelerinin gelişmişlik düzeyleri öğreticilerin sınıf ortamında sergiledikleri yönetim şekli eğitilenlerin gelecekte sahip olabileceği yargıda bulunmayı önemli ölçüde değiştirmekte ve etkilemektedir.

Eğitmcilerin yeterli derecede bilgili olması ve eğilimlerinin sınıf ortamındaki uygulamalarının etkisi olabileceğinden eleştirel düşünce ile sınıf yönetimi yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli sayılmıştır.

Bu araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıkları ve tanımlar; ikinci bölümde ilgili literatür; üçüncü bölümde konuyla ilgili araştırmalar; dördüncü bölümde yöntem; beşinci bölümde bulgular; altıncı bölümde tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Araştırmanın tamamlanması sürecinde değerli birçok kişinin önemli yardımları olmuştur. Öncelikle araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, hoşgörüsünü ve sabrını esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. Sefer ADA'ya; Fikirleriyle araştırmanın her aşamasında adım adım yanımda olan yaptığım hataları tekrar tekrar düzenlenmesinde sabır gösteren araştırmamın şekillenmesinde büyük katkı gösteren Dr. Bülent ÖZDEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Benim bu araştırmayı başarıyla bitireceğime inandıran, bütün olumsuz ruh halimi olumlu bir şekilde gün ışığına çıkaran ablalarım Samiye, Serap, abim Nuri'ye ve kardeşim Burcu'ya; Tezin her aşamasında bana sabırla katlanan, yaşadığım her probleme son veren sonsuz bir sevgi ile bağlandığım Elif ve M.Ali'ye, her boşluğa düştüğümde beni bu boşluktan kurtaran dostlarım Aslı, Sezgi ve Neslihan'a; Bilgisayar da oluşan her türlü sorunu çözen Görkem'e ve Merve'ye

Beni bu yolda her zaman yüreklendiren yaşamın her anına tanıklık eden, maddi ve manevi desteğini benden esirgemeyen, yalnızlığımda, çaresiz her anımda beni sonsuz aydınlığa çıkaran yaşamım boyunca Tanrı'nın bana sunduğu en büyük armağan olan meleğime Anneme sonsuz teşekkür ederim.

Anneme

ÖZET

Bu araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ilköğretim branş öğretmenlerinin eleştirel düşünce eğilimi ve sınıf yönetimi anlayışı arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir.. Araştırma, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde taramanın yapıldığı genel tarama modeline (Karasar,2006), araştırma değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük olduğundan genel tarama modellerinden de ilişkisel tarama modeline uygundur.

Araştırma evreni, 2013–2014 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Avrupa Yakasında Beşiktaş ilçesinde bulunan devlet ve özel ortaokullarda görev yapmakta olan branş öğretmenlerinden oluşmuştur. Bu evren içinden seçkisiz (random) olarak 249 branş öğretmeni örneklem olarak belirlenmiştir

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ne çeşit faaliyetlerde buldukları, karşılaştıkları sorunların neler olduğu öğretmenlerin sınıf yönetiminde eleştirel düşünceyi ne ölçüde kullandıklarını ortaya çıkarmak için öğretmenlere sınıf yönetimi ve eleştirel düşünme eğilimi adlı iki çeşit ölçek ve kişisel bilgi formu testi uygulanmıştır.

. Araştırma sonuçlarına göre; ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ve sınıf yönetimi anlayış algılarının pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, kadro durumu değişkenine göre incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bu değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Eleştirel düşünme eğilimi analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutları ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte ve kadro durumu değişkenlerine göre incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni ile analitiklik, sistematiklik, meraklılık, kendine güven, doğruyu anlama alt boyutları ilişkisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışı algılarının cinsiyet, mezun olunan fakülte, mesleki kıdem ve kadro durumu değişkenine göre incelenmesi sonucunda aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortaokul öğretmenlerinin Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde sınıf yönetimi anlayışları ve cinsiyet değişkenine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, eleştirel düşünme, sınıf yönetimi yöntemleri.

ABSTRACT

This research, primary school teachers in the 2012-2013 academic year trend of critical thinking and understanding of classroom management research to determine the relationship between quantitative research design was used. Research, numerous elements consisting of a universe, the universe, a general order to assess the entire universe, or it will be taken on a sample scan is done with general screening model (Karas, 2006), research the relationships between variables to determine is facing general screening models the relational model is suitable for scanning.

Teachers 'critical thinking skills to develop what kind of activities they are located, they encounter the kind of problems that teachers' classroom management, critical thinking, to what extent they use to uncover teachers classroom management and critical thinking dispositions from two types of questionnaires and personal information form test. Survey was conducted by the researcher.

Research universe, attached to the Ministry of Education in 2013-2014 academic year in the district of Beşiktaş on the European shore who work in government and private secondary schools is composed of subject teachers. Within this universe, randomized (random) sample is designated as the 249th branch teachers. The purpose of this study, secondary school teachers 'classroom management approach and critical thinking dispositions according to some variables to compare and secondary teachers' understanding of critical thinking dispositions and classroom management to determine the relationship between.

According to the survey; secondary teachers' understanding of critical thinking dispositions and classroom management perceptions in a positive way and have shown that low level relationship. Secondary school teachers' critical thinking dispositions gender, seniority, graduated faculty, staff examined according to the state variables of critical thinking dispositions of secondary school teachers according to these variables did not differ in a meaningful way has been found.

Critical thinking disposition analyticity, open-mindedness, curiosity, self-confidence, accurate search and a systematic sub-dimensions secondary teachers' gender, seniority, graduated the faculty and staff of state variables compared according to middle school teachers with gender variable analiktiklik, Systematicity, curiosity, self-confidence, truth understanding the relationship between subscale was not a significant difference.

Secondary school teachers' perceptions of classroom management approach sex, graduated school, according to seniority and status variables, no significant differences were found in examination. When analyzed according to gender variable secondary teachers' understanding of classroom management and perceptions related to gender were not detected a significant difference between

Keywords: classroom management, critical thinking, classroom management methods.

İçindekiler

ÖN SÖZ.....	i
ÖZET.....	iv
TABLolar.....	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.2.1. Alt Amaçlar.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Sayıtlılar.....	6
1.5. Tanımlar.....	6
2. İLGİLİ LİTERATÜR.....	7
2.1. Sınıf Yönetimi.....	7
2.2. Sınıf Yönetim Anlayışları.....	9
2.2.1. Otokratik Yönetim Anlayışı:.....	11
2.2.2. Demokratik Yönetim Anlayışı.....	12
2.2.3. İlgisiz Yönetim Anlayışı.....	14
2.3. Sınıf Yönetim Modelleri.....	15
2.3.1. Geleneksel Model.....	15
2.3.2. Tepkisel Model.....	16
2.3.3. Önleyici Model.....	17
2.3.4. Gelişimsel Model.....	18
2.3.5. Bütünsel Model.....	18
2.4. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler.....	19
2.4.1. Okul.....	19
2.4.2. Öğretmen:.....	19
2.4.3. Öğrenci:.....	20
2.4.4. Sınıf Ortamı:.....	20
2.4.5. Aile:.....	20
2.5. Düşünme.....	20
2.6. Eleştirel Düşünme.....	21
2.6.1. Eleştirel Düşünce Boyutları.....	23
2.6.2. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri.....	24

2.6.3. Eleştirel Düşüncenin Öğretilmesi	26
2.7. Eleştirel Düşünce Ve Sınıf Yönetimi	29
3. Yöntem.....	30
3.1. Araştırma Modeli	30
3.2. Evren ve Örneklem.....	30
3.3. Veri Toplama Araçları	30
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	30
3.3.2. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ölçeği	30
3.3.3. Kaliforniya Eleştirel Düşünce Eğilimi Ölçeği.....	31
3.4. Verilerin Toplanması.....	31
3.5. Verilerin Analizi.....	32
4. BULGULAR.....	33
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	33
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	34
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	44
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	44
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	50
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	54
5.1. SONUÇ	54
5.2. Tartışmalar	58
5.3. ÖNERİLER:	59
Kaynakça.....	61
EKLER LİSTESİ.....	66
EK - 1 Araştırma için gezilen Okullar Listesi	66
EK - 2 California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	67
EK - 3 Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışı Ölçeği	69
EK - 4 Kişisel Bilgi Formu.....	71
EK - 5 Kişisel Bilgiler	72
EK - 6 İzin Belgesi	73
EK - 7 Ölçek İzni.....	74

TABLULAR

Tablo 4-1 Ortaokul Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Bulguları	33
Tablo 4-2 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Bulguları	35
Tablo 4-3 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Bulguları	37
Tablo 4-4 Mezun Oldukları Fakülteye Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Bulguları	38
Tablo 4-5 Mezun Oldukları Fakülteye Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Bulguları	39
Tablo 4-6 Kadro durumuna göre Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Bulguları	40
Tablo 4-7 Kadrolarına Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Bulguları	42
Tablo 4-8 Kıdemlerine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Bulguları	42
Tablo 4-9 Kıdemlerine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Analizi Bulguları.....	43
Tablo 4-10 Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistik Analizlerine Ait Bulgular	44
Tablo 4-11 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimindeki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Bulguları	45
Tablo 4-12 Mezun Oldukları Fakülteye Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimindeki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Bulguları	46
Tablo 4-13 Kadro Durumuna Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimindeki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Bulguları	47
Tablo 4-14 Kıdemlerine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Bulguları	48
Tablo 4-15 Kıdemlerine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Analizi Bulguları	49
Tablo 4-16 Kıdemlerine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Farklılaşmayı Belirlemeye Yönelik Scheffe Post Hoc Testi Bulguları	50
Tablo 4-17 Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Alt Boyutları İle Kendilerini Algıladıkları Sınıf Yönetimi Anlayışları Arasındaki İlişki	51

1. GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Sınıf yönetimi; eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümüdür (Ağaoğlu,2002). Öğretmenin öğrenciye yaklaşım biçimi, öğrenciye tanınan eleştiri hakkının her biri sınıf yönetimini oluşturmaktadır. 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). Sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenme sürecine katılmasını sağlamak için davranış yönetimi, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi ve öğretimi engelleyen davranışların ortadan kaldırılması ve değiştirilmesi anlamına gelmektedir (Özyürek,2005). Sınıf yönetimi, öğrenme ve öğrendiklerini aktarabilmek için sınıf ortamında yaratılacak sürecin etkin ve kullanışlı biçimde uygulanmasını sağlayan en önemli unsurdur. Sınıf yönetimi sırasında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkisi, bireysel çalışmanın yanında grupla çalışmalarda göz önünde tutulup sınıfın yönetilmesi ayrıca dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Sınıf yönetimi sırasında öğrencinin arzuları, ihtiyaçları ve beklentileri karşılanmalıdır.

Öğretmen, diğer öğelerin bütünleyici ve belirleyicisi olduğu için etkili sınıf yönetiminin en kritik ögesi olarak kabul edilmektedirler (Balcı,1993). Sınıf yönetiminin değişkenleri öğretmen, öğrenci, okul programı eğitim programı, eğitim yönetimi, aile ve çevre olarak sıralanabilir. Ancak bu değişkenler arasında en önemli olan öğretmenlerdir. Çünkü eğitim süreçlerinin düzenlenmesinde ve yürütülmesinden öğretmenler sorumludur (Aydın,1998). Sınıf ortamında öğrenmenin oluşabilmesi için öğrenme düzeyi, öğrenme süreci, öğrencinin fikirlerinin açık bir şekilde paylaşımı, öğretmenin sergilediği tavırlar, öğretmenin öğrenciye bakış açısı öğrenme açısından önem taşımaktadır.

Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenin, sınıfı eğitim için hazırlaması, sınıf kural ve süreçlerini belirleyip öğretmesi, öğretimi düzenleyip sürdürmesi ve öğrencilerin uygun davranmasını sağlamasını beklenir (Başar,2006).

Sınıf yönetimini etkin bir şekilde kullanmayı başaran eğitimcilerin öğretim aşamasında da başarılı olabileceği gözlenebilir. Sınıf içi öğrenci ilişkileri ve sınıf içi düzenin

belirlenmesi için öğrencilerin kuralları kabullenmesi için her türlü değişikliğin öğrenci tarafından kabul edilmesi gerekmektedir. Eğitimcinin böyle bir anlayış göstermesi öğrencilerin kazançlarını ve sorumluluklarını bir yetişkin gibi değerlendirmesine izin verilmelidir.

Öğretmenler kişilik özellikleri, tutumları ve davranışları ile hangi sınıf yönetimi anlayışı içerisinde olduklarını ortaya koyarlar. Çünkü sınıf yönetiminde bir öğretmen teşvik edici, sevgi dolu, ilgili, eleştirici, tavizsiz, hoşgörüsüz, kuralcı ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alma ve almama ile her şeye izin veren bir anlayışta olabilir. Bunlara ayrıca öğrencilerin özellikleri, dersin kapsamı, okulun ve çevrenin eğitimine etkileri de öğretmenin sınıf yönetimi anlayışını etkilemektedir (Durukan ve Öztürk,2005). Etkili bir sınıf yönetimine anlayışı ve olumlu sınıf iklimine sahip eğitimcilerin öğrencilerin farklı fikirleri karşısında öğrencilere bağırıp çağırmak, kaba ve olumsuz bir şekilde eleştirmekten kaçınması gerekmektedir. Bunun aksine eğitimciler, öğrencilerine sorumluluk yükleyip yaptığı yanlışları hoş görür ve öğrencisini cesaretlendirecek şekilde onlara yaklaşırsa, öğrenci düşünce yapısında bireysel özgürlüğe kavuşması sağlanabilir. Öğrencilerin yaratıcı, eleştirel düşünen sorun çözme yeteneklerine sahip, kendini ifade edebilmede bireysel özgürlüğe ulaşma ve demokratik yaşam kültürünü duysal düzeyde gösteren bireyler olması sınıf ikliminin olumluluğuna, sınıf iklimi öğretmenlerinin yönetim anlayışlarına bağlıdır (Terzi,2001).

Öğretmen, sınıf yönetimini sınıf ortamındaki öğrencilerin tutumlarını, özelliklerini dikkate alarak derslerini yönetir. Öğretmen dersini yıl içinde yönetirken çeşitli anlayışlardan yararlanır. Bu anlayışlar: Otokratik, demokratik veya ilgisiz anlayışlardır. Eğitimci bu anlayışlardan birini ya da birkaçını dersine uygun bir şekilde uyarlayarak kullanır. Kimi eğitimciler sınıf yönetiminde baskıcı olmayı, kimi eğitimciler eşitliği, kimi eğitimci tarafsız davranmayı kabul eder. Bir eğitim yılı bütünü içinde, önce bu bütünün, sonrada gereksinim duyulan zamanlarda bütün içindeki tek tek etkinliklerin veya etkinlik grupların, farklı modellerle yürütülmesi gerekebilir. Model seçimi ve kullanımı, amaçlara, kaynaklara ve gereksinimlere göre değişir (Başar,1999). Sınıf yönetiminde eleştirel düşüncenin etkisi eğitimcilerin sınıf yönetimi esnasında öğrenciye karşı göstereceği anlayış ve farklı fikirlere uygunlukla yaklaşmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eleştirel düşünme ile eğitimcilerin sınıf yönetimi ortamında öğrencilerin neyi, nasıl öğrenmeleri gerektiği konusunda değişik fikirlere açık olabileceği görülebilir katkıları arasında gösterilebilir.

Eleştirel düşünme anlayışları ifadeleri anlamlandırma, düşüncelerin farkında olunmasını sağlama, ön yargı olmadan düşüncelere yaklaşma olarak algılanabilir. Eleştirel düşünme, özel düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünce biçimidir (Şahinel,2007). Akbıyık'a göre(2002) Eleştirel düşünmenin, düşünmeden farklı olduğu çünkü eleştirel düşünen bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olduğunu ve düşünme kalitesini yükseltmek için kendi düşünme sürecini gözlemlediğini belirtir. Eleştirel düşünmenin sınıf yönetimi içinde kullanılması öğrencilerin üst düzeyde düşünme ve karar verme olanağı sağlayabilir. Böylece öğrencilerin zihninde daha kalıcı bilgilerin var olması sağlanır. Sınıf yönetiminde çeşitli sınıf yönetimi anlayışlarının kullanılması, öğrencilerin ve eğitimcilerin eleştirel düşünme sürecine olumlu katkılar sağladığı görülebilmektedir. Eleştirel düşünme anlayışında öğrenen bireyin neyi, neden öğrendiğini hangi bilgilerle onu nerede kullanacağını bilen bireyler görmek eleştirel düşüncenin olumlu katkıları arasında sayılabilir. Eğitimcilerin sınıf yönetimi ve eleştirel düşünce anlayışını bir arada kullanmaları eğitimcilerin sınıf yönetirken öğrencilere bakış açıları ve sınıf ortamında meydana gelebilecek sorunlara daha farklı çözümler getirebileceği düşünülebilir.

Eleştirel düşünce öznel ve bağımsız bir anlayış olmasından dolayı oluşan problemlere ve ulaşılabilecek amaca göre değişkenlik göstermektedir. Öğretmen çocukları yaratıcı ve eleştirel düşünmeye özendirilmeli ve bunun için de sınıfta öğrencileri yargılamak yerine herkese eşit davranarak ve etkin bir dinleyici olarak onlara bağımsız bir ortam yaratmalıdır (Schreglaman,2011).

Bu düşünce tarzı eğitimcileri özgür düşünmeye ve tarafsız bir bakış açısına sevk edebilir. Eğitimcilerin esnek düşünebilmesi, sorgulayabilmesi, eski bilgilerin yeni bilgilerle yer değiştirdiğini kabul etmesi de önem taşımaktadır. Eleştirel düşünme, görülen okunan , elde edilen bilgiyi olduğu gibi kabul etme yerine, bunları sürekli inceleyerek, sorgulayarak, ölçütlere göre değerlendirerek açıklama ve yargıya varmadır (Kaloç,2005). Sınıf yönetimi sırasında öğretmen ve öğrencinin fikirlerinin uyuşmadığı durumlarda eleştirel düşünce eğiliminin etkisiyle öğretmenin, öğrencinin fikirlerini olgunlukla karşılayıp farklı görüşlere açık olması beklenir.

Eğitimciler eleştirel düşünme eğilimleri ve eleştirel düşünce becerilerini kullanmaya istekli olmalıdır. Eggen'e göre aşağıdaki tutum ve eğilimler eleştirel düşünme ile ilgilidir (Akt: Akbıyık,2002):

- Bilgilendirme arzusu
- Yansıtıcı düşünce eğilimi
- Kanıt arama eğilimi
- İlişkiler arama eğilimi
- Durumu farklı açılardan görme arzusu
- Açık düşünme eğilimi
- Şüphencilik
- Yargıyı geciktirme eğilimi
- Başkalarının düşüncelerine saygı gösterme
- Belirsizliklere tolerans gösterme

Bir konu alanı öğrenme öğretme sürecinde, eleştirel düşünme becerilerini bir araç olarak kullanarak, bu becerilerden yararlanmayı hedef alan ve bu doğrultuda tasarlanan bir öğretim programının uygulamaya konulabilmesi için aşağıda listelenen stratejiler ve etkinlikler ise koşulabilir (Şahinel,2007) :

- 1.Doğru soruyu sorma
- 2.Yaratıcı drama ve diğer bireylerin görüşlerini yeniden yapılandırma
- 3.Olgu, görüş ve sebepler ile desteklenen usa vurma arasındaki farklılığı öğretme
- 4.Sınıf içi değerlendirme teknikleri
- 5.İşbirliğine dayalı öğrenme stratejileri
- 6.Örnek olay /Tartışma
- 7.Diyologlar
- 8.Eleştirel düşünce stratejilerinin her biri için önerilen sınıf içi uygulamalar

Eğitim ve öğretim etkinliğinden beklenen sonucun alınabilmesi sınıf yönetimi ve eleştirel düşünmenin sınıfta etkin bir şekilde yürütülmesiyle olanaklıdır.

Açık şekilde düşünen eğitimciler sınıf yönetiminde oluşabilecek problemlerin cevaplarına net bir şekilde ulaşmak için sorunları derinlemesine bilgilerle araştırır öyle sonuca

ulaşırlar. Sonuç bulma aşamasında da kaynakların güvenilir ve geçerli olmasına da özen gösterir ayrıca sadece sorunu odak noktası yaparlar.

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve eleştirel düşünce üzerindeki etkisi bu çalışmanın çekirdek noktası olmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi anlayışları arasında bir ilişki var mıdır?

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ve eleştirel düşünme eğilimlerini bazı değişkenlere göre karşılaştırmak ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi anlayışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

1.2.1. Alt Amaçlar

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışı nasıldır?
2. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları arasında cinsiyet, mezun oldukları fakülte, kıdemleri ve kadro durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ne/hangi düzeydedir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri arasında cinsiyet, mezun oldukları fakülte, kadro durumları ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi anlayışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi belirleyebileceği ve öğretmenlerin sınıf yönetimi durumlarını ortaya koymaları açısından önem taşımaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve eleştirel düşünme ile öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması, öğretmenlerin sınıf yönetimi esnasında neyi, nasıl ve kime göre anlatılması gereksinimi ortaya koyması açısından araştırmanın eğitim ve öğretimin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bir öğretmenin sahip olması gereken sınıf yönetimi ve eleştirel düşünme yeterliliklerinin tespit edilmesi araştırmacı ve araştırmayı inceleyecek olan öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ve geliştirmeleri konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.4.Sayıtlar

Araştırmamızın ana hatlarını belirlemek için çeşitli varsayımlarda bulunulmuştur. Bu varsayımlar aşağıda belirtilmiştir.

- 1.Yapılan anketin öğretmenler tarafından doğru bir şekilde doldurulduğunu varsayıyoruz.
2. Araştırmada kullanılan kaynakların güvenilir olduğuna inanıyoruz.

1.5.Tanımlar

Sınıf Yönetimi: Sınıf kurallarının belirlenmesi, öğretim ve zamanın etik bir biçimde yönetimi ve öğrenci davranışlarının kontrol edilerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir (Çelik,2008).

Eleştirel Düşünce: Özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünce biçimi (Şahinel,2007).

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1.Sınıf Yönetimi

Öğretmen ve öğrencilerin iş birliğine dayalı olup sınıftaki düzen sınıfta bulunan öğrenci sayısı, sınıfta kullanılan zaman süreci, öğretmenlerin öğrencilere gösterdiği tavırlar ve buna bağlı olarak öğrencinin verdiği tepkilerin tümü sınıf yönetimi içine girmektedir. Günümüzde de sınıf yönetimi velilerin oldukça dikkatini çekmektedir. Sınıf yönetiminde kullanılan materyallerde çok önem taşımaktadır. Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin birinci adımıdır. O yüzden eğitim yönetiminin ana unsuru olarak düşünülmesi gerekmektedir. Sınıf yönetimi olumlu bir hava içinde geçmesinde öğretmenin öğrencilere karşı sergilediği hoşgörü ve cesaretlendirme çok büyük önem taşımaktadır. Sınıf yönetiminin sınıf içi etkinlikleri öğrenme odaklı olarak etkili bir biçimde düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme sürecidir (Saban,2004). Sınıfta pozitif bir öğrenme iklimi oluşturma, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmeleri ve potansiyellerini ortaya koyabilmeleri sınıf yönetimin önemli unsurlarıdır (Turan,2011).

Sınıf, gelişim düzeyine göre ortak özelliği olan öğrencilerden oluşan önceden belirlenen amaçların gerçekleştirilebilmesi için öğretim etkinliklerinin yapıldığı yer, dersliktir. Sınıf denilince öğretim etkinliklerinin yapıldığı yerin yanı sıra, tahta, masa, sandalye, çöp kutusu, askılık, kitaplık, ders araç-gereçleri ve Atatürk, sağlık, güzel yazı, resim, mevsim şeridi, tarih şeridi eğitimsel amaçlı köşeler genelde okulun amaçlarına özelde dersin amaçlarına ulaşmak için tüm bu öğelerin eşgüdümse olarak düzenlendiği yer akla gelir (Tutkun,2003).

Sınıf yönetimi öğretmenin büyük bir özveri ile sınıfa gösterdiği hoşgörü, anlayış ve cesaretlendirme yoludur. Sınıf yönetimini eğitimcinin etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Sınıf yönetimi, içerisinde öğrenim olduğu gerekli olan imkanlar ve zamanların birleştiği bir olgudur. Sınıf yönetiminde eğitimcilerin sahip olması gereken en önemli yetenek öğrencilere karşı göstermiş oldukları bireysel farklılıkların farkında olup öğrencilere ona göre davranmaktır. Sınıf yönetimi özellikleri şöyle sıralanabilir

(Gündüz,2004):

1. Sınıf yönetimi, okul yönetimi içinde bir alandır. Sınıf yönetimini okul yönetiminden soyutlamak ve ayrı düşünmek doğru değildir. Okulda uygulanan yönetim biçimi,

okulun iklimi, sınıf yönetimini etkiler. Okul yöneticisinin benimsediği disiplin kuralları, okulun disiplin politikası, sınıf kurallarını ve düzen anlayışını etkiler.

2. Sınıf yönetim öğretimi ve sınıf düzeni temelleri üzerine kurulur. Öğretmen sınıfını amaçlarına ulaştırabilmek için bu iki alanda yeterliliklerini kullanmaktadır. Öğretmenin etkili öğretimi gerçekleştirebilmesi uygun bir sınıf düzeni sağlaması ile olanaklıdır.
3. Öğretmenin yönetim yaklaşımı, sınıf yönetimini etkiler. Öğretmenin eğitim felsefesi, yönetim anlayışı, kişiliği, sınıfı nasıl yöneteceğini etkiler. Bir öğretmen demokratik bir yönetim biçimini uygularken başka bir öğretmen otokratik sınıf yönetim biçimini uygulayabilir. İki etkilemeyi, liderlik davranışlarını ön plana çıkartırken diğeri yetkisini yöneticiliğini ön plana çıkarabilir.
4. Toplumsal kültür, sınıf yönetimini etkiler. Sınıf yönetimi uygulamaları ve yaklaşımları ülkenin kültürüne göre farklılaşmaktadır. Katı kuralların hakim olduğu bir toplumda demokratik bir sınıf yönetimi anlayışının uygulanması zordur. Bu tür uygulama okul içinde olduğu kadar okul dışından da tepkilere de neden olabilir.
5. Sınıf yönetim biçimi öğrencilerin ihtiyaçlarına, gelişim özelliklerine sınıfın düzeyine göre farklılık göstermektedir. Anasınıfı öğrencisinin özellikleri, ihtiyaçları ile orta öğretim öğrencisinin özellik ve ihtiyaçları farklılık gösterir. Buna göre bu iki düzeyde uygulanacak sınıf yönetim biçimleri de farklılık gösterecektir.
6. Her ortamda geçerli olabilecek tek ve en etkili bir sınıf yönetimi yaklaşımı yoktur. Sınıf yönetimi pek çok iç ve dış faktörden etkilenmektedir. Bunlar aile, toplumsal kültür, ülkenin eğitim politikası, kitle iletişim araçları gibi dış faktörler yanında sınıfın fiziksel ortamı, öğrencilerin istek, beklenti ve özellikle sınıf kuralları gibi iç faktörlerdir. Bu faktörlerin her biri öğretmenin sınıf yöntemini etkiler bu nedenle duruma göre en uygun yönetim biçiminin belirlenmesi öğretmene düşmektedir.

Sınıf yönetiminin okulun yönetiminden bağımsız düşünülemez, okul yönetimi de toplumdan bağımsız düşünülemez sınıf yönetimi öğrencilerin sosyal paylaşımlarında rol alan aile bireyleri, okul çerçevesindeki arkadaş ortamı, kullanılan sosyal paylaşım siteleri dahil olmak üzere her durum sınıf yönetimini etkileyebilmektedir. Bir okul sistemi içerisinde, sınıf nasıl bir alt sistem ise okul yönetimi bağlamında sınıf yönetimi de aynı durumdadır. Sınıf yönetimi bir bakıma, okul ve eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, sınıf yönetimi de okul yönetiminin sınıfa uygulanmasından meydana gelir(Toprakçı,2002).

Sınıfta gerçekleştirilmek istenen öğretme – öğrenme etkinliği zahmetli ve oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte sınıfın öğretime hazırlanması, sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte belirlenmesi ve benimsenmesi, öğretime ayrılan zamanın uygun şekilde kullanılması, öğrenme motivasyonunun sağlanması öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katılması ve öğrencilerin uygun davranışlar sergilemeleri öğrenmenin sınıf yönetimindeki başarısına bağlı olmaktadır(Akın, 2011). Sınıf yönetiminin en önemli noktalarından biri de sürdürülebilir bir yapıya sahip olmasıdır. Öğretmen sınıf yönetim şeklini etkin bir şekilde yerine getirmesiyle öğrencinin sınıf içi yapılan çalışmalarda da etkin olduğunu gözlemleyecektir (Özyürek,1997). Öğretmen sınıf ortamında, sınıf içi sorunlar dışında öğrencilerin kişisel sorunlarının sınıf ortamına da yansıtacağını unutmaması gerekir öğretmenin bu tür sorunlara karşı önlem alabilmesi için iyi bir iletişim becerisine sahip olması gerekir(Celep,2007).

Sınıf yönetiminin hedefi, öğrencilerin öğrenmeye ayırdıkları zamanı yükseltmek ve öğreticinin amacına ulaşmasını sağlamaktır. Sınıf ortamında öğrencinin güven içinde olması için çoğunlukla pozitif bir hava içerisinde eğitim verilmelidir. İyi bir sınıf yönetimine sahip sınıflarda öğrencilerde şu tür özelliklere rastlanmaktadır:

- Öğrenci katılımı en üst seviyededir.
- Öğrenciler, kendilerinden ne beklediğinin farkındadır.
- Boş zaman, karmaşa ve düzensizlik en az seviyededir.
- Öğrenciler ve öğrenciler arasında çift yönlü diyaloga dayalı bir iletişim ağı vardır (Ünal ve Ada,2003).

Sınıf içerisinde öğretmenin, öğrenciyi etkin bir şekilde derse katıp öğrenci de derse karşı ilgi uyandırmalıdır. Sınıf içerisinde yapılacak etkinliklerde öğrenci sürekli olarak öğretmenin odağında olmalıdır. Sınıfta uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amacı gibi etkinlikler öğrencilerle tartışılır(Çalık,2004).

2.2. Sınıf Yönetim Anlayışları

Sınıf yönetiminde ilişki düzenlemeleri, sınıf kurallarının belirlenmesi öğrencilere bu kuralların benimsenmesi, sınıf ikliminin oluşturulması, sorunların ortaya çıkmadan önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması gibi etkinlikler içermektedir (Başar,1997). Yönetim anlayışı, yönetim işlevlerinin yerine getirilmesi ve öğretmenin tipik olarak grup öğelerine yönelik davranış biçimlerini içermektedir (Terzi,2001). Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı, bir öğretmenin ya da bir grup öğretmenin, sınıf düzenlemesine ilişkin

tutarlı olarak sergiledikleri ortak davranışları yansıtma düzeyidir. Sınıf yönetimi anlayışı, yaşanan çağın değer yargılarından yönelişlerinden ve çağdaş sınıf yönetimi bilincinden ortaya çıkan ve öğretmenlerin temel tutumu içinde yer alan sınıf düzenini oluşturma biçimidir (Hesapçıoğlu,1995).

Sınıf yönetimi eskiden sınıfta öğretmen otoritesinin sağlanması anlamında kullanılmaktaydı ve o zamanlarda disipline dayalı bir görüş hakimdi. Bugün sınıf yönetimi daha çok öğrenmeyi sağlayacağı sınıf ortamının sağlanması ve sürdürülmesi olarak ifade edilir (Demirel,2002). Sınıf yönetiminin amacı, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine harcadıkları zamanı arttırmak ve öğretmenlerin hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır. Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olması, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma ve olumlu sınıf ortamı yaratma becerilerine bağlıdır. İyi bir sınıf yönetiminin bazı özellikleri şunları içerir:

- Öğrenci katılımı en üst seviyededir.
- Öğrenciler, kendilerinden ne beklendiğinin farkındadır.
- Boş zaman, karmaşa ve düzensizlik en az seviyededir.
- Öğrenciler ve öğretmen arasında çift yönlü diyaloga dayalı iyi bir iletişim ağı vardır (Ünal ve Ada,2003).

Sınıf yönetiminde öğretmenler öğrencilere bilgi aktarmanın dışında pek çok amaca hizmet etmektedir. Öğrencilerin sınıf içi düzeni, örgütlenmesi, dersin en iyi şekilde verimli bir ortamda işlenmesi, öğrencilerin sınıf içi psikolojileri ve birbirleriyle iletişimleri bu amaçlar içinde yer almaktadır. Öğrenci öğretmenine güvenmeli ve inanmalıdır. Bu açıdan da eğitimcilerin sınıf yönetimini çok iyi bir şekilde bilmesi ve öğrencilere uygulaması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu amaçların uygulanmasından sorumlu oldukları unutulmaması gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıftaki yönetim anlayışları, öğrencileri algılamalarına ve kendi değer ve düşünce tarzlarına göre değişmektedir. Bu duruma göre öğretmenlerin yönetim anlayışları otokratik, demokratik ve ilgisiz olmak üzere gruplanabilir (Ünal ve Ada,2003) .

2.2.1. Otokratik Yönetim Anlayışı:

Otokratik anlayış ile yönetilen sınıflarda aşırı disiplin uygulamaları vardır. Öğrencinin rastgele soru sorarak dersi bölmesi, sınıftan çıt çıkmaması, ödev yapmayan veya geç kalan öğrencinin derse alınmaması, öğrencilerin birbirleri ile karşılaştırılması, öğrencinin suçlanması, fiziksel cezaya başvurulması, eleştirilerde ailenin geçmişinin, etnik kökenin eleştiri kapsamına alınması, öğrencinin ailesine veya okul yönetimine şikayet edilmesi gibi davranışlar bu kapsamda değerlendirilmektir (Terzi, 2001).

Otokratik anlayışa sahip öğretmenler, öğrencilerine değişmez standartlar koyarlar ve öğrencileri bu standartlara göre şekillendirmek, denetlemek ve değerlendirmek isterler. İtaat etmeye, otoriteye saygı gösteremeye, çalışmaya ve geleneksel değerlerin korunmasına aşırı derecede önem verirler. Öğretmen ve öğrenci arasındaki sözel iletişime önem verilmez, öğrenci özerk bir kişilik geliştirmesi, bireyselleştirilmesi desteklenmez. Bu anlayışta öğrencinin görüş ve düşüncülerini açıklamasına, benliğini ortaya koymasına, liderlik ve önceliği ele almasına izin verilmez (Dönmezler,1999).

Otoriter sınıf ortamlarında öğretmen sınıfta disiplin sağlamak için öğrencileri cezalandırmaya, tehdit etme gibi güç kullanmayı gerektiren davranışlar sergilerler. Ancak çocuklar yalan söyleyerek, bu davranışlara karşı koyarak ya da isyan ederek bu güç karşısında kendilerini savunmak isterler (Gordon,2004).

Güce dayanan ilke ve kuralların uygulamasıyla oluşan bu yönetim biçiminin en içteki güdüsü güçtür (Erdoğan, 2001). Otokratik anlayışa sahip olan bir eğitmen kararların çoğunu kendisi alır ve kendisinin iradesi doğrultusunda uygulanmasını ister. Yaptırım güçlerini ceza vermenin gücüyle eş tutup öğrenciye karşı bir ok gibi kullanırlar. Otokratik öğretmen kararların çoğunu yönetir ve kontrol eder. Öğrenciye “Ben patronum ve sana ne söylenirse yapacaksın” mesajını verir. Otokratik öğretmenler yalnızca bilgi ve tecrübenin kendilerinde olduklarını düşünmezler, aynı zamanda öğrencilerine söylediklerini yaptırma gücüne sahip olduklarını da düşünürler. Otokratik öğretmenler aynı zamanda düşüncelerin ve problemlerin karşısında çözümlerin tek doğru olduğunu düşünürler(Özçakır,2007).

Otokratik yönetim anlayışında serbest bir tartışma ortamı olmaz. Hep bir baskı havası mevcuttur. Öğrenciler eleştiri yapamaz. Bu anlayışta öğretmen tarafsız kalmaz ve ilişkilerinde serttir. Dersi sorunsuz yürütebilmek için sık sık cezalardan ve düşük not vermekten bahseder(Tezcan,1994). Otokratik yönetim anlayışının egemen olduğu sınıflarda

öğretmenin öğrenciler üzerinde olumsuz olarak nitelendirilebilecek etkilerden bazılarını Tezcan(1994) şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrenci gerçek disiplinle yönetilmezler. Dersteki zorlama kalkınca, öğrenci kendini bir disiplinsizlik içinde bulur.
2. Öğrenci düşündüğü gibi davranmaz.
3. Öğrencide sorumluluk duygusu gelişmez.
4. Öğrencide bağımsız düşünme, araştırma, karar verme özelliği gelişmez.
5. “Biz” duygusundan çok “ben” duygusu gelişir.
6. Derste anlamadan çok, ezbercilik egemen olur.
7. Öğrencide derslere karşı soğukluk gelişir, dersin bir an önce bitmesi istenir.

Otoriter yönetimli sınıflarda öğrenciler dersin başlangıcından bitimine kadar öğretmeni sessizce dinlemektedir. Öğretmenler öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılmasını, eleştiride bulunmasını pek istemezler. Öğrenciye dersi sessiz ve eleştirisiz bir şekilde dersi bitirmesini sağlarlar. Öğretmen sınıftaki tek otoritedir. Öğretmen öğrencinin görüşlerini de pek önemsemez. Böylece öğrencilerin otoriteye bağlı olarak ders dinlenmesini sağlamış olurlar.

2.2.2. Demokratik Yönetim Anlayışı

Sınıfta demokrasi kültürü ve demokratik etkileşim, öğrencileri eğitim etkinliklerine ve tüm güçlerini işe koşarak katılmalarının anlatımı olarak nitelendirilmektedir (Erdoğan,2001). Öğretmen öğrencileri değerlendirirken objektiftir ve her öğrenci öğretmenin gözünde eşittir.

Öğretmen her konudaki görüşlere, eleştiri ve önerilere açıktır. Bu tür yönetim tarzında serbestlik bir başıboşluk anlamına gelmemelidir. Öğretmen yine bir yöneticidir. Gerekirse bazı konularda kararlar verebilir (Akt.Terzi,Ilgar,2005). 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 nasıl öğrendiğini 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.

Demokratik sınıf ortamı etkili öğretme ve öğretmenin temel etkenlerindedir. Çünkü sınıfta demokrasi, öğrencilerin eğitim etkinliklerine içtenlik ve coşku ile katılmalarını

anlatımıdır (Aydın, 1998). Demokratik yönetim anlayışında, gruplar serbestçe seçilir. Öğretmen takımın bir parçası olmaya çalışır. Övgü ve ceza, nesnel duygudan arınmış biçimde konuya ve davranışa yönelik olarak verilir. Böyle bir ders işleme tarzının anlamlı bir örneği işbirliğinin temel olduğu, karşılıklı tartışma ve anlaşmanın olduğu eleştirelde olsa öğrencilerinin katkılarının kabul ettiği öğrenci merkezli öğrenme biçimleridir(Hesapçıoğlu, 1995).

Tezcan'a göre(1994) demokratik yöntem anlayışının öğrenciler üzerindeki olumlu niteliklerini şöyle sıralamıştır:

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

Demokratik bir sınıf ortamı oluşturabilmek için öğretmen öğrencilerine eşit söz hakkı vermeli, sınıf içi etkileşim saygıya dayalı olmalı öğrencilerin fikirlerine değer verilmelidir. Aynı zamanda öğretmenler kuralların oluşturulmasında da öğrenci katılımını sağlamalıdır. Demokratik bir sınıf yönetiminde öğrenci kurallarının ya da kararların oluşturulmasına katkı sağlarsa kuralların gerçekleşme sürecine de katılır (Çelik, 2005). Demokratik anlayışta öğretmen öğrencilerin duygu ve düşüncelerine önem verir, onların sorunlarını çözmeye istek duyar. Öğrenciler arasında ayırım yapmaz. Bu anlayışı benimseyen öğretmenlerin sınıflarında işbirliği ve düzenli çalışma olduğu görülmektedir. Demokratik sınıf yönetimi öğrenci de sağlıklı bir kişilik geliştirmek özgür düşünme ve bağımsız davranışlar geliştirmesini sağlayacaktır (Ünal ve Ada, 2003). Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmelerinde eğitimsel ilkeler doğrultusunda gönüllük, amaçlılık, yeterlilik ve başarı güduları baskındır (Başaran,1992).

2.2.3. İlgisiz Yönetim Anlayışı

Öğrenciler, sorumluklarını çoğunlukla istediği gibi yerine getirirler. Öğretmenler, sorumlulukların yerine getirilmesinde işlem süreçleri ya da kurallar oluşturmazlar (Başaran, 1992). Bu yönetim anlayışında, eğitim alan öğrenciler ihtiyaçlarını kendi istekleri doğrultusunda baskı olmadan gerçekleştirmeye çalışırlar. Bunun sonucu olarak da sınıf ortamında zaman kayıplarına neden olacağı öngörülebilir. Öğretmenler, öğrencilerine yeteri kadar zaman ayırmazlar, onlar için yeterli düzeyde çaba göstermezler. Öğretmenler ellerinden geldiği kadar onlarla az ilişki kurarlar, öğrenciyi kendilerinden uzak tutarlar; eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin ilgi ve isteklerini bir engel olarak görürler (Dönmezler, 1999). İlgisiz yönetim anlayışında öğretmen sınıftaki eğitim etkinliklerindeki öğrencilere kılavuzluk yapmak yerine, onların serbest bırakma eğilimi gösterir.

Genellikle okulun programı, dersin amaçları, öğrencilerin ihtiyaçları, sınıf ve okuldaki tutumları, davranışları onu ilgilendirmez. Öğrenciler kendileri ile ilgilenilmediği ve güdülenmedikleri için sınıf başarısı düşecektir(Ünal ve Ada,2003).

İlgisiz yöntem anlayışının uygulandığı sınıflarda öğretmen öğrencilere başıboş bir şekilde serbest bırakır. Öğrenci ile ilgilenip öğrenciyi yönlendirip rehberlik edeceğine öğrenciyi tek başına bağımsız bırakır. Böylece öğrenci verimsiz bir sınıf ortamında eğitim almış olur. Serbest sınıf ortamlarında öğrenci açısından verimsiz ve öğrenciye yarar sağlamayan bir atmosfer oluşur. Sınıfta çoğunlukla karmaşa söz konusudur. Öğretmen öğrencilerini kendilerinden uzak tutarlar (Terzi,2001). Bu yöntem anlayışının ancak her bireyin kendi kendine yönetme yeterliliklerine sahip olduğu ilk öğretimden daha üst eğitim kademelerinde uygulanabileceği söylenebilir (İlgar, 2000).

İlgisiz yönetim anlayışının öğrenci üzerindeki davranış etkilerini Tezcan(1994) şöyle sıralamıştır.

1. Öğrenci derste serbest kalır.
2. Öğrenci derste belli bir amaca yöneltilmediğinden, yaşamda da belli bir amaca yönelmez.
3. Derste öğrenci disiplinli davranmaz ve bu disiplinsizlik yaşamı boyunca sürer.
4. Sınıfta öğrenme ve çalışma atmosferi zayıflar.

5. Öğrenciler sınıfta istediklerini yaptıklarından bu isteklerin birbirinden farklı olması durumunda sık sık çatışmalar ortaya çıkar.

Bu yönetim anlayışında demokratik ve otokratik yönetim anlayışlarından farklı olarak öğrencide bulunan güven ve öğrenme isteği bu anlayışta görülmektedir. Öğrencinin tam bağımsız bir şekilde sınıf ortamında bulunması, öğrencinin bazı durumlarda bu bağımsızlığı iyi bir şekilde kullanmalarına neden olmaktadır. Öğrencilere tam bir özgürlük verilmesi zaman zaman öğrencilerin bu özgürlüğü kötü yönde kullanmalarına ve kuralları çiğnemelerine, olumsuz davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır (Keskin, 2009).

2.3. Sınıf Yönetim Modelleri

Sınıf yönetim modelleri öğretmen merkezli öğrenci merkezliğine, baskıcıdan demokratikliğe doğru bir çeşitlilik gösterir (Ünal ve Ada, 2003). Toplumsal alandaki gelişmeler eğitim ve eğitim yönetimi dolayısı ile sınıf yönetimi anlayışlarını yansıtmaktadır. Bu nedenle eğitim ve sınıf yönetimi anlayışı değişmekte ve otoriter anlayıştan demokratik anlayışa: şekil yöneliminden amaç yönelimi ile ve öğretmen merkezli öğrenci merkezliğe yönelmiştir (Küçükahmet,2000). Öğretmenin sınıf yönetimi modellerini bilmesi ve öğrenciler ile ilişkilerinde, özellikle sınıfta istenmeyen davranışları önlemede gerektiği gibi uygulanması gerekir (Ağaoğlu, 2002). Sınıf yönetim durumsal nitelik gösteren bir yönetim etkinliğidir. Sınıf yönetimin bu özelliği öğretmenin etkinliklerini yürütürken değişik yaklaşım ve modelleri kullanmasını gerektirir. En etkili ve en iyi sınıf yönetimi yaklaşımı bulunmaması öğretmeni farklı modellerde davranmaya yöneltir (Gündüz, 2004). Sınıf yönetim modelleri geleneksel, tepkisel, önleyici, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere beş bölümde gruplandırılmaktadır.

2.3.1. Geleneksel Model

Okullarımızda yaygın olarak kullanılan bu model ağırlıklı olarak öğretmen merkezlidir. Öğretmen aktif konumda olup öğrencinin ağırlıklı olarak pasif konumda bulunduğu bir yapıdır. Sınıf içi kuralların hazırlanmasında da öğrencinin bir katkısı bulunmamaktadır. Her duruma öğretmen karar vermektedir. Öğrencilere bu kurallara uyulması konusunda baskı yaptığı ve öğrenciler arasında da ayırım yaptığı bilinmektedir. Bu yüzden öğrencinin neredeyse katılımının olmadığı bir model yapısıdır. Bu model öğrencinin sınıf içerisinde uyku modunda olan öğrenci tipini yansıtır.

Geleneksel yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin öğrencilerden sürekli şüphelendiği, katı bir disiplin anlayışı olduğu, kötümser olduğu ve öğrencileri arasında ayırım yaptığı, eksiklik duyguları hissederek kendini çok övdüğü görülmektedir (Sivri,2012). Geleneksel eğitim temelinde,” bilgiyi öğretmen anlatır, öğrencide bunu öğrenir” düşüncesi yatmaktadır (Vuralve Kutlu,2006).

Bu yaklaşımda öğretmen en küçük istenmeyen davranışta bile hoşgörülü değildir, daha çok emretmeye meyillidir. Öğrenci hiçbir adımda önemsenmez düzeyde kalır. Öğrenci düzene feda edilir, öğretmen dersin kesintiye uğratılmasını, düzeninin bozulması kadar önemli bir sorun olarak görmez. Bu yüzden geleneksel sınıf yönetiminde dersin doğal akışı daha çok kesintiye uğrar (Çelik,2008).

Daha çok öğretmenin geleneksel otorite figürü olarak algılandığı toplumlarda gözlenen bu yaklaşım, demokratik yaşamın gerekleri ile bağdaşmaz. Geleneksel yaklaşıma göre sınıf yönetiminin birinci amacı sınıf düzenini korumaktır. İletişimin yönü genellikle öğretmenden öğrenci şeklindedir (Aydın, 1998).

Okullarımız da öğretmenler tarafından çok sık kullanılan bir modeldir. Bu modelde öğrencilerin her şeyi araştırmadan ve itiraz etmeden uygulanması istenmektedir. Öğrencinin son derece pasif; öğretmenin de son derece aktif olduğu bilinmektedir. Uzun yıllar eğitim kurumlarında uygulana gelen bu yaklaşımda öğrencilerden beklenen, öğretmenin aktardığı bilgileri sorgulamadan doğru kabul ederek ezberlemeleridir(Erdoğan,2001).

2.3.2. Tepkisel Model

Sınıf ortamında istenilmeyen bir eylem ya da durum karşısında tepki gösterilen bir model çeşididir. Tepkisel yaklaşım sınıf içerisinde sıkça uygulanması sınıf ortamında bulunan öğrencilerin huzursuz olmasına neden olur. Bu yaklaşımın kullanılmasındaki en büyük etken öğrencinin davranışında değişiklik sergilenmesini görmektir. Öğrenciye sürekli telkinlerde bulunmak ve olumsuz her davranışını rencide edecek şekilde dile getirmek öğrenciyi sınıf ortamından uzaklaştırabilir. Bu model de sınıf yönetiminde öğretmenlerin yetersiz kalıp öğrenci üzerinde hâkimiyet sağlamak, öğrenciye olay anında tepki göstermek, öğrencinin uygun davranışlarda bulunmadığı zamanlarda kullanılan bir modeldir. Bu modelin daha çok sınıf yönetiminde bilgi, beceri ve deneyimi zayıf, diğer modelleri iyi kullanamayan öğretmenler tarafından kullanıldığı söylenebilir(Küçükahmet,2000;Sarıtaş).

Tepkisel model kullanılırken amaç, istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir (Başaran,1992). Öğretmenin tepkisel yaklaşımı sürekli kullanması, farklı sınıf yönetimi yaklaşımları ile ilgili eksikliklerin bulunduğunu ortaya çıkarmış olmaktadır. Tepkisel modelin en sınırlı yönü tepkinin karşı tepki doğurması riski ve tepkinin her zaman öğrenciyi istenen davranışa güdülememesidir (Gündüz,2004). Öğretmenin sınıf ortamında uygunsuz bir durumu fark ettiği durumlarda bu modeli kullanması çok uygundur. Böylece bu model öğretmenin verdiği tepki ile yerinde uygulanmış ve bu modelin doğruluğu görülmüş olacaktır. Sınıfta yapılması istenmeyen herhangi bir davranış meydana gelmişse, bu model kullanılabilir (Gündüz,2001).

2.3.3. Önleyici Model

Sınıf ortamında oluşacak problemleri önceden fark ederek oluşacak problemin önüne geçmek önceden önlem almaktır. Önlemsel model istenmeyen davranış ortaya çıkmadan önce yapılan düzenlemeler ile istenmeyen davranışın ortaya çıkmasını engeller. Amacı tahmin edebilecek sorunların ortaya çıkmadan önleildiği bir sınıf düzeni oluşturmak(Gündoğdu,2007). Öğretmen yaptığı davranışlarla öğrencinin derste dikkatinin dağılmaması için önceden önlem alır ve burada önlemsel yaklaşımı kullanması doğru olur.

Öğretmenin, öğrencilerin dikkatini anlatılacak konuya çekebilmek için dersin başında konu ile ilgili küçük öykülerle derse başlaması uygundur(Ağaoğlu,2002).Sınıf içinde görülen olaylarda sınıfta sadece suçu işleyen öğrenci sorumlu tutulmaz , daha sonraları aynı olayların önüne geçebilmek için bütün sınıf göz önünde bulundurularak önlemsel bir sonuca varılır ve sınıfta önlem alınmış olunur. Model iyi çalıştırılırsa istenmeyen davranışların görülme sıklığında düşme ve yok olma durumu gözlemlenecektir. Buna bağlı olarak da tepkisel modele gereksinim olmayacak(Gündüz,2001).

Sınıf ortamında konu işleyişinden ya da çevrenin oluşturduğu olası sorunların önlenmesi amacı ile kullanılır. Ortam, plan ve programlar, kurallar dâhil her şey bu anlayış ile ele alınır (Sarıtaş,2000).

2.3.4. Gelişimsel Model

Sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, duygusal, zihinsel ve toplumsal gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların gerçekleştirilmesi esas alınır; bir uygulamaya geçilmeden önce öğrencilerin bu açılardan hazırlaması ön görür (Başar,1999).

Gelişimsel model dört aşamadan oluşur:

Birinci aşama; onuncu yaşa kadar süren, öğretmen yönlendirilmesine en çok ihtiyaç duyulan, nasıl öğrenci olunacağını öğrenildiği zamandır.

İkinci aşama; on –on iki yaşlarını kapsar. Öğrenciler olgunlaşma yolundadır. Sınıf düzenine uymaya, öğretmeni hoşnut etmeye isteklidir. Sınıf yönetimine verilen ağırlık azalır.

Üçüncü aşama; on iki – on beş yaş arası dönemdir. Öğrenci zevk ve destek almak için birbirlerine bakarlar. Öğretmeni sıkıntıya sokmayı seçebilirler, bunun sonunda arkadaşlarının beğenisini kazanabilirler. Sınıf yönetimi kurallarını sorgularlar.

Dördüncü aşama; lise yıllarını kapsar. Öğrenciler, kim olduklarını, nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya başlarlar. Sosyalleşme süreci hızlıdır. Yönetim sorunları azalır. Bu dönemde arkadaşlarının etkileri artarken, ana- baba ve yetkililerin etkisi azalır (Ünal ve Ada, 2003).

Sınıf yönetimi modeli olarak gelişimsel modelde gelişim psikolojisinin bulguları, açıklamaları öğrenci davranışlarının değerlendirilmesinde temel ilkeler olarak dikkate alınır ve uygulanır(Yaka,2006)

2.3.5. Bütünsel Model

Sınıf ortamında meydana gelebilecek davranışların, çevreden de gelen etkilerin yansımaları ön planda tutulur. Gruptan çok birey göz önünde bulundurulur. Amaç istenmeyen problemlerin olduğu ortamdan uzaklaştırmaktır. Neredeyse bütün yaklaşımlardan birer parça taşımaktadır.

Bu model, sınıf iç ve dış çevresini bir bütün olarak görür. Bu modelin çevre boyutunda, okul, aile ve boş zaman etkilerinin yer aldığı arkadaş çevresi vardır (Çelik, 2005).

Gruba yönelme kadar, bireye de yönelmenin, istenen davranışın görülebilmesi için istenmeyen kaynağı yok etmenin, iyi düzenlenmiş ortamlar istendik davranışlara yöneltir. Gerçeğinden hareketle uygun ortamlar yaratmanın gereği üzerine durmaktır (Küçükahmet,2000). Öğretmen sınıf içinde sadece dersle ilgilenmez, sadece sınıf içerisinde oluşabilecek problem üzerinde durmaz. Öğrencinin yaşayacağı bütün problemlerde, öğrencinin özel zamanlarında öğretmenler kendilerine görev edinir. Öğretmen; öğrencilerin hastalığı, doğum günü, ailenin ekonomik durumu, ailevi problemleri, öğrencinin derste olmaması gibi pek çok sebebi dikkate alarak yönetir(Taş,2008).

2.4. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler

2.4.1. Okul

Okul, eğitim amacı ile kurulmuş özel bir ortamdır. Kontrollü bir ortam olan okulda öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlar önceden planlanmıştır. Bunlar bu konuların uzmanı olan öğretmenler tarafından planlı bir biçimde düzenlenen öğretim faaliyetleri ile kazandırılır. Eğitim, yalnızca okullarda gerçekleştirilen bir etkinli değildir, ama okul, eğitim amacı ile kurulmuş özel bir çevredir (Bursalıoğlu,1999). Öğrencilerin ait olma duygularını karşılayan ve öğrencileri yaşantıları, kültürleri ile ilişkili olan öğretimsel etkinliklere özendirilen okullar, daha olumlu öğrenci davranışlarına sahip olan okullardır (Celep,2000) .Türk Eğitim sisteminde her derece ve türdeki kurumların demokratik tutumları geliştirmede üstlenmesi gereken bir rolü vardır. Katılım önce zihinde oluşan sonra eyleme dönüşen bir değerdir. Bu bakımdan uygulayan yönetici ve öğretmenlerin katılma düşünceleri belirleyicidir (Bayrak,1996).Öğrencilerin davranışlarına rehberlik edecek canlı ve ahlaki fikirlerin ancak bütün kurumların , araçların ve okul hayatına ilişkin gereçlerin yardımıyla yapılacağını belirtmiştir (Dewey,2010).

Sınıf yönetimini etkileyen pek çok değilken vardır. Okul, sınıf yönetimi konusunda öğretmenin sınıf içerisinde göstereceği davranışlar açısından önem taşımaktadır.

2.4.2. Öğretmen:

Sınıfta etkili bir öğretim ortamının sağlanması ve sürdürülmesinin sorumlusu öğretmendir. Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenin öğretim hedeflerine ve öğrencilerin ilgi, gereksinim ve beklentilerine uygun etkinlikler düzenlemesi gerekir (Aydın,2004).

2.4.3. Öğrenci:

Öğrencilerin gelişim durumu, yaşı, kültürel özellikleri, başarı ve ruhsal durumu gibi özellikleri sınıf yönetimini etkiler(Erdoğan,2000).

2.4.4. Sınıf Ortamı:

Sınıf ortamı ile ilgili en belirgin yön sınıf içinde bulunan öğrenci sayısıdır. Sınıfın ortalamasının üzerinde bir sayıya sahip olması sınıf yönetimini zorlaştıran en büyük etmen olarak ortaya çıkmaktadır. Sayının az olduğu sınıf ortamlarında öğretmen ve öğrenci etkileşimi daha rahat olabilmektedir. Öğrenci sayısının fazla olması öğrencilerinin okul başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir(Çelik,2003).

2.4.5. Aile:

Aile üyelerinin davranışları ve yaşama biçimi, değerleri çocuğun davranışlarını doğrudan etkiler(İlgar,2000). Aile ortamı, öğrencinin okul ortamında öğrenmesinde hem de okulda öğrendiğini uygulayabilmesi açısından önemli bir etken olarak ortaya çıkmıştır. Bu yapı öğrencinin başarısına etki etmektedir. Öğrencinin başarısında sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarda, diğer öğrencilerle ve öğretmeni ile ilişkisinde de önemli rol oynamaktadır(Küçükahmet,2009). Aile okul ile işbirliği içerisinde olduğu zaman öğrencinin başarısızlık durumu, duygusal yönden kendini güçlü hissetmesi açısından önem taşımaktadır. Okul- aile işbirliği sayesinde ailenin okula yönelik ilgisi hem öğrenci, hem de öğretmen daha çok motive olmakta, ailelerde okulu bu sayede tanıdıkları için çocuklarını daha iyi yönlendirebilmektedir(Menduhoğlu ve Yılmaz,2008). Etkili bir öğretmen ve aile ilişkisi, öğretmenin sorumluluğunu ailenin de paylaşmasına yardımcı olabilir(Çelik,2003).

2.5.Düşünme

Günümüzde gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerine yapılan en yaygın eleştirinin, ders içeriklerinin düşünme gereksinimlerine imkan sağlamaktan uzak olması ve eleştirel düşünme becerisinin ise koşullanmasına olanak sağlayacak biçimde yapılandırılmamış olmasından kaynaklanmaktadır(Vural ve Kutlu,2004). Düşünmek, içinde bulunan durumu anlamak amacı ile yapılan aktif amaca yönelik, organizeli zihinsel bir süreçtir(Cüceloğlu,1996).

2.6.Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünce sürecini kişiler belirli bir hedef doğrultusunda kullanırlar. Eleştirel düşünme belli bir program ve plan doğrultusunda yapılmaktadır. Birey eleştirel düşünceyi kullandığının farkındadır. Eleştirel düşünmenin, düşünmeden farklı olduğunu, eleştirel düşünen bireyin kendi düşünme sürecinin farkında olduğunu ve düşünmesinin kalitesini yükseltmek için kendi düşünme sürecini gözlemlediğini söyler (Akbıyık,2002).

Eleştirel düşünme bireyler tarafından sonradan elde edilen bir beceridir. Doğumla beraber getirilmez. Birey eleştirel düşünme becerisini aile, çevre, okul aracılığı ile geliştirilir. Birey eleştirel düşünme ile bir çok sorun ile baş edebilir ve problemi kendi kendine çözebilme becerisi gösterir. Bilgiye ulaşma yollarının öğrenilmesi, problem çözmede uygun yolların bulunması, eleştirel düşünme becerisi ile birleştirilerek uygulanması eğitim de hedef haline gelmiştir(Kazancı,1989).

Eleştirel düşünce yaşantılarımızdan, deneyimlerimizden yola çıkarak akıl yürütmeye dayalı olarak sorunlara ve problemlere çözüm bulma yoludur. Eleştirel düşünme bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneklerine ve eğilimlerine dayanır(Demirel,2002).

Watson ve Glaser (Akt.Doğanay ve Figen,2006).Eleştirel düşünmeyi problem çözme, sorgulama ve araştırma gibi edimleri kapsayan genel bir süreç olarak tanımlamakta ve hem bir beceri hem de bir tutum olarak görüp beş boyutta incelemektedir. Bu boyutlar:

1. Sorunu tanıma,
2. Sorunun çözümü için uygun bilgileri toplama ve seçme,
3. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış varsayımları tanıma,
4. İlgili ve sonuca götürücü varsayımları seçme ve formüle etme,
5. Geçerli sonuçları çıkarma ve sonuçların geçerliliğini tartışma, olarak özetlenebilir.

Eleştirel düşünmenin en önemli noktalarından biride bireyin bağımsız şekilde bu beceriyi kullanabilmesidir. Eleştirel düşünen kişi, başkalarının görüş ve düşüncelerini pasif bir şekilde kabul etmez, aksine onları analiz ederek bağımsız bir şekilde kendi düşüncesini oluşturur. Bu bağımsızlık kişinin zihnini, kalbini ve eylemlerini özgürleştirir Eleştirel düşünme uzun yıllar öncesine dayanmaktadır ve bir gelişim aracı olarak kabul edilmektedir. Eleştirel düşünme bir

entelektüel gelişim aracı olarak ilk defa 1970’li yıllarda Perry tarafından ortaya konmuş, daha sonra Paul ve arkadaşları tarafından 1980’li yıllarda modernleşmiştir (Akt.Özden,2000).

Eleştirel düşünceye sahip olan birey Demirci (2002)’ye göre şu özelliklere sahip olmalıdır:

1. Karar verme
2. Değerlendirme
3. Sınıflandırma
4. Varsayma
5. Mantıksal olarak anlama
6. İlkeleri kavrama
7. Kanıta dayalı düşünceleri sunma
8. Kanıta dayalı kararlar alma

Bir sorun ya da bir durum üzerine akıl yürüterek var olan duruma ilişkin bilgi toplamak, varsayım ve kanıtları belirlemek ve belirlenen kanıtları tartışmak, kişisel çıkarsama ve sentezlerde bulunmak bir yargıya ulaşmak biçiminde özetlenebilir(Demir,2006).

Eleştirel düşünme kavramı çeşitli şekilde araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bunları şöyle bir inceleyelim:

Stenberg (1985)’e göre eleştirel düşünme insanların problemlerini çözmeye kullandıkları zihinsel süreçler, stratejiler ve sunumlardır. Eleştirel düşünme Scriven ve Paul (1997:1) eleştirel düşünmede “Yetkinlik Ulusal Konseyi” ne hazırladıkları taslak tanımına göre inanç ve eyleme bir rehber olarak gözlem, deneyim, yansıtma, akıl yürütme ya da iletişim ile oluşturulan veya toplanan bilgiyi zihinsel olarak disipline edilen kavramsallaştırma, uygulama, analiz, sentez ve/veya değerlendirme süreçleridir(Akt.Demir,2006). Üstündağ(2003)’a göre ise düşünsel açıdan kuşku duymayı ve bu doğrultuda bilgi toplamayı içeren bir süreçtir. Görülen, okunan elde edilen bilgiyi olduğu gibi kabul edilen yerine, bunları sürekli inceleyerek, sorgulayarak, ölçütlere göre değerlendirerek, açıklama ve yargıya varılmasıdır (Semerci,2000).

Eleştirel düşünme, bilgi edinme sürecinde, irdelenmeyi, çok yönlü sorgulayabilmeyi gerektiren düşünme süreçlerini etkili tarafsız ve disiplinli bir şekilde uygulayabilmeyi, yeni durum ve kriterlere dayalı değerlendirmeyi ve geliştirmeyi içeren zihinsel ve duygusal bir süreçtir(Akıncıoğlu,2001).

Eleştiriyi iyiden kötüden ayırma, bir eser, kişi veya durum hakkında hüküm yürütme, iyi ve kötü taraflarını ortaya koyma, tenkit demektir. Eleştirmek ise iyi ve kötü yönlerini ortaya koymak: sadece kötü yönleri üzerinde durmak, tenkit etmektir(MEB,1995).

2.6.1. Eleştirel Düşünce Boyutları

Paul,Binker,jensen ve Krelau (Akt.Şahinel,2001) eleştirel düşüncenin 3önemli boyutu ele alınmıştır.Bunlar:

1. Doğru düşünme
2. Düşüncenin öğeleri
3. Düşünce alanları

Doğru Düşünme: Düşünceyi anlama girişimi olan düşünme doğal bir kusursuzluğa sahiptir. Bu kusursuzluk düşüncenin anlaşılması, kendine özgü konu ile ilişkili, tutarlı, mantıklı, derin, eksiksiz, anlamlı, tarafsız ve amaca uygun olması ile oluşur. Doğru düşünmenin içerdiği bu özellikler, bilim veya düşünme alanı ile uyum içinde hareket eder. Bireyin bu standartlar doğrultusunda zihinsel sürecini geliştirmesi ve disipline etmesi yoğun ve uzun erimli bir uygulamayı gerektirir.

Düşüncenin Öğeleri: Hem gelişmiş hem de tarafsız olan eleştirel düşünme eleştirel olmayan düşünceyle karşılaştırılarak açıklanabilir. Eleştirel olmayan düşünce anlaşılır ,kesin, mantıklı, tutarlı değildir. Bunun yanı sıra belirsiz, yüzeysel ve önemsizdir. Bu kusurlardan kaçmak için bazı düşünce öğelerinin ise konulması gerekir.

Bunlar:

- Problemi veya soruyu
- Düşüncenin amacı
- Görüşleri
- Sayıltıları
- Temel kavramlar
- İlke ve kuramları
- Kanıt,veri ve nedenleri

- Yorumları ve iddiaları
- Çıkarımları
- Usa vurmayı
- Düzenlenen görüşün genel hatlarını

Doğrularını ve izleyen sonuçları doğru ve eksiksiz bir biçimde açıklayabilme, analiz edebilme ve sınyabilme becerisini ya da anlayışını içerir.

Düşünce alanları: Düşünme, bir görüşün içinde yer alan sorunlar ya da amaçlar doğrultusunda yönlendirilir ve ya yapılandırılır. Bir başka değişle düşünme amaç ve probleme bağlı olarak değişir. Eleştirel düşünenler problemin veya alanın içeriğine göz önüne alarak kendi düşüncelerini düzenler. Bu durum problemler arasındaki farklıklar ortaya konulurken ya da farklı konu alanları ve akademik disiplinler arasındaki görüşler belirlenirken açıkça görülür (Şahinel, 2001).

Demirel (2007)'e göre eleştirel düşüncenin beş boyutu bulunmaktadır:

- 1. Tutarlılık:** Eleştirel düşünen bir kişi düşüncelerindeki çelişkileri fark etmeli, bu çelişkileri düzeltmek zorundadır.
- 2. Birleştirme:** Eleştirel düşünen birey düşünme boyutları arasında ilişkiler kurabilmelidir.
- 3. Uygulayabilme:** Eleştirel düşünen birey düşüncelerini bir model üzerinde uygulayabilmelidir.
- 4. Yeterlilik:** Eleştirel düşünen birey deneyimlerini ve ulaştığı sonuçları gerçekçi temellere dayanmalıdır.
- 5. İletişim kurabilme:** Eleştirel düşünen birey düşünceleri etkili bir iletişimle, anlaşılır bir şekilde paylaşabilmelidir.

2.6.2. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri

Eleştirel düşünme, pek çok zihinsel düşünceyi içine alan çok boyutlu süreçtir. Eleştirel düşünmeye sahip olan bir birey karşılaştığı sorunlara yaşamsal çözümler üretir ve o sorunları ortadan kaldırmaya çalışır. Farklı fikirlere saygı duyar ve çoğunlukla düşünceleri destekler. Eleştirel düşünme; problem çözme, yaratıcı düşünme analiz etme, karar verme gibi birçok önemli becerinin kullanılmasını sağlayan zihinsel bir süreçtir(Yağcı,2008).

Doğanay(2000)'a göre eleştirel düşünen bireyin sahip olduğu özellikler şöyledir:

1. **Aktiftir:** Kendini etkileyen olayın dışında kalmaz.
2. **Azimli:** Karşılaştığı sıkıntılar karşısında hemen yılmaz.
3. **Tarafsız:** Herhangi bir kişiye veya otoriteye bağımlı değildir.
4. **Yenilikçi:** Yeniliklere açıktır.
5. **Sorgulayan:** Her görüşün nedenini açıklar.
6. **Şüphesizdir:** Var olan bilgiyi olduğu gibi kabul etmez. Araştırdıktan sonra bir yargıya varır.

Özden(2000)'e göre eleştirel düşünen bireyler şu becerilere sahiptir:

- Kaynak güvenilirliğini test etme,
- İlgisiz bilgilerle ilgili bilgileri ayıklama becerisi,
- Ön yargı ve bilişsel hataların farkında olma,
- Tutarsız yargıların farkına varma,
- Etkili soru sorma becerisi,
- Düşünmeyi düşünme yeteneği,
- Sözel ve yazılı dilin etkin kullanımı.

Ennis(1986)'in eleştirel düşünmede birey için ön görüde bulunduğu özellikler de şöyledir:

1. Önerme ya da anlatımların anlamını kavrama,
2. Akıl yürütme zincirinde belirsizlik olup olmadığını yargılama,
3. Belirli anlatımların birbiri ile çelişip çelişmediğini yargılama,
4. Açıklama,
5. Verilen bir ifadenin ya da anlatımın, yetirince açık olup olmadığını yargılama,
6. İlke ya da kuralın uygulanmasını kontrol etme,
7. Verilen ifade gözleme dayalı ise, güvenilirip güvenilirmediğini saptama,
8. Tümevarım yolu ile elde edilen herhangi bir sonucun doğruluğunu ve bunun ölçüsünü saptamak için yargılama,
9. Problemin ne olup ne olmadığını yargılama,
10. Sayıtların yargılanması,
11. Verilen ya da yapılması zorunlu yargıların yeterliliğini yargılama,
12. Otorite olarak kabul edilen kimselerin ileriye sürdükleri önermelerin kabul edilip edilmeyeceğine karar verme.

Bu konu hakkında Demirel(2002)'e göre eleştirel düşünen bireyin beş ana kurala sahip olduğu belirtilmiştir. Bunlar:

1. **Tutarlılık:** Eleştirel düşünen, düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldıracaktır.
2. **Birleştirme:** Eleştirel düşünen düşüncenin tüm boyutlarını ele alacaktır.
3. **Uygulayabilme:** Kişi anlayabildiklerini de ekleyerek aldıklarını bir modele uygulayacaktır.
4. **Yeterlilik:** Eleştirel düşünebilen kişi deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtacaktır.
5. **İletişim kurabilme:** Eleştirel düşünen kişi düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılır bir şekilde iletacaktır.

2.6.3. Eleştirel Düşüncenin Öğretilmesi

Eleştirel düşünce becerisi üst düzey düşünme becerisi arasında ele alınmaktadır. Bu sebepten dolayı eğitim süresince öğretmenler tarafından öğrencilere kazandırılmalıdır. Öğretmen, eleştirel düşüncenin bağımsızlığı için öğrenciyi cesaretlendirilmelidir. Eğitimcinin eleştirel düşünmeye sahip bireylerin yetiştirilmesinde uygulamalı eleştirel düşünme çalışmalarında eğitimcinin dikkat etmesi gereken nokta, öğrenciyi şu iyi eleştiridir, şu kötü eleştiridir diye koşullanmamasıdır.

Öğrenci saptanan ölçütlerin ışığında iyi ile kötüyü kendiliğinden ayırt edebilecek düzeye gelebilmelidir. Başka bir deyişle burada öğreticiye düşen öğrenciyi yol göstererek onu düşünsel bir etkinliğe yönlendirmektir (İşpiroğlu,1989).

Eleştirel düşünmenin öğretilmesinde üç ana etmen bulunmaktadır.

Bu etmenler:

1. Düşünmenin oluştuğu çevre,
2. Öğrenen ve düşünen biri olarak bireyin kendi hakkındaki benlik algılaması,
3. Düşünmeyi kolaylaştıran yöntemlerin kullanılmasındadır(Doğanay,2000).

Düşünmenin Oluşturduğu Çevre: Kişinin olay ve olguları algılamasında, biçimlendirilmesinde içinde bulunduğu çevre etkiye sahiptir. Çevrenin kişinin hissettiği ve düşünme sürecini etkileyen psikolojik güvenlik ve psikolojik özgürlük olmak üzere iki etmeni vardır.

Bireyin Kendi Hakkındaki Benlik Olgusu: Eleştirel düşünme öz değerlendirme süreci doğrultusunda yeni deneyimlerinden bir şeyler öğrenmek için bir yol sağlar. Bireyin özgüven duyması düşünme becerilerini kazanmasında ve geliştirilmesinde önemli bir noktadır.

Düşünceyi Geliştirici Yöntemler: Düşünme becerileri hiçbir çaba göstermeden ya da eğitim-öğretim ortamında sunulan ezberci ortamında sunulan ezberci yaklaşımlarla kazandırılacak beceriler değildir. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirici yöntemler kullanıyor olması önemlidir. Bireylerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi için geleneksel yöntemlerden uzaklaşıp sorun çözücü, karar verici düşünce üretici açısından faydalı olacaktır.

Kazancı(1984)'ya göre öğretmenin sahip olması gereken sekiz etmen vardır:

1. Uyarıcıları birbirinden ayırt etmede bireyin doğuştan getirdiği yetenek,
2. Bireyin entelektüel merakı,
3. Bireydeki mevcut sistematik zihinsel alışkanlık,
4. Bireyin bilinmeyeni, kesin olmayanı araştırmada gösterdiği sabır,
5. Geçmişteki deneyimlerin nitelik ve niceliği,
6. Bireyin yeni faaliyetleri,
7. Bireyin o andaki ilgisi ve algısının şiddeti,
8. Şans ya da rastlantı.

Bu sekiz etmen göz önünde tutularak öğrenci yönlendirilebilir.

Eleştirel düşünmenin geliştirilmesiyle ilgili bir diğer yaklaşımda eleştirel düşünme öğretiminin adımlar halinde belirten Akınoğlu(2001) tarafından Hannel'den şöyle aktarılmıştır:

1. **Bilgiye göz atmak:** Öğretmen öğrencilere önlerindeki bilgiyi tanımlamalarını sağlayacak sorular sorar.
2. **Benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek:** Öğretmen öğrencilerin ellerindeki bilgiyi karşılaştırmalarını sağlayacak sorular.
3. **Genel temayı ve ilişkileri bulma:** Öğretmen öğrencilere farklılıklarını ve benzerliklerini buldukları bilgilerin sınıflandırılmasını sağlayacak sorular sorar.
4. **Şimdi ne yapıyoruz? :** Öğretmen öğrencilere derste ne yapmaları istendiğini çözümlerini sağlayacak sorular sora.
5. **Doğru cevaplama:** Öğretmen öğrencilerden kanıtlarla desteklenmiş cevaplar ister.

6. **Benzer durumlara uygulama:** Öğretmen, öğrencilerden derste öğrendiklerini yeni bilgiyi farklı bir şekilde uygulanmasını ister.
7. **Ne öğrendik? :** Öğretmen öğrencilere bu dersin ne öğrettiğini sorar. Dersin başından sonuna kadar yer alan tüm öğelerin listelenerek dersin bu kez özetlenmesi sağlanır.

Eleştirel düşünme öğretiminde izlenen başlıca yollar şunlar olmuştur(Kazancı,1984):

1. Biçimsel mantık,
2. Biçimsel disiplin kuramı ilkeleri,
3. Dersler ve ders konuları,
4. Ders ve konu üniteleri,
5. Vaka incelemeleri,
6. Tartışma ve münazaralar,
7. Oyun, bilmece ve simülasyonlar.

Okulların yaratıcı, eleştirel düşünebilen, ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen ve bilgiyi üretebilen bireyleri yetiştirmesini her şeyden önce öğretmenlerin bu becerilerle donanmış olmasını gerektirmektedir(Korkmaz,2009).

Eleştirel düşüncenin öğretilmesinde incelenen programlarda eleştirel düşünme öğretiminde dört temel yaklaşımın olduğu görülmektedir. Bunlar(Vural ve Kutlu,2004):

1. Konu tabanlı eğitim yaklaşımı
2. Konuya entegre etme yaklaşımı
3. Genel yaklaşımı
4. Karma yaklaşım

1.Konu Tabanlı Eğitim Yaklaşımı: Glaser(1984) ve Mc Peck 1981' inde savundukları bu yaklaşım, öğretilmesi planlanan içerik birimi ile birlikte eleştirel düşünmenin de öğretilmesi öngörmektedir. Bu yaklaşımda eleştirel düşüncenin ilkeleri kuralları açık bir şekilde, içerik birikimine paralel olarak öğrencilere verilmektedir.

2.Konuya entegre etme yaklaşımı: Bu yaklaşım birinci yaklaşıma benzemekle birlikte içerik birimi ve eleştirel düşünme ilke ve kurallarını bütünleştirmeyi önermektedir.

3.Genel yaklaşımı: Konu tabanlı öğretimden tamamen farklı biçimde yapılandırılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri okulda verilen ders içerikleri dışında bu içerik temel alınarak geliştirilen beceri temelli program niteliğindedir.

4.Karma Yaklaşım: Ennis(1989) ve Perkins(1989) benimsedikleri bu yaklaşımla hem konu tabanlı hem de genel yaklaşımın birlikte kullanılmasını ön görmektedir.

2.7.Eleştirel Düşünce Ve Sınıf Yönetimi

Sınıf ortamı birçok değişkene sahiptir. Öğrenciler sınıf ortamını, okulun yönetimini, velilerin sergilediği tutumları, öğrencilerin sınıf ve okul dışında vakit geçirdiği çevrenin de sınıf içine etkisi bulunmaktadır.

Öğrencilerin zihin etkinliğinin gelişmesi için sorular sormaya özen gösterilmeli ve onların uygun yanıtları bulmalarına yardımcı olunmalıdır. Öğretmen öğrencinin öğrenmesini engelleyen, kendine güvensizlik, başarısızlık, uyumsuzluk gibi kendisinden ve çevresinden kaynaklanan çözümü gerekli sorunlarda, sorun çözme yöntemini uygulayarak öğrenciye yardımcı olmalıdır(Şahinel,2007).Okullar demokratik bir zamanın oluşmasında en önemli noktalar olarak göz önünde bulunmaktadır. Bunun en iyi örneği sınıf içindeki yönetimlerde görmekteyiz. Var olan yönetsel sistemler içerisinde demokrasinin en uygun yönetsel model olduğuna inanan ve bu inancı yaşama geçirebilen bir öğretmenin sınıf içerisindeki davranışlarında demokratik olacaktır(Bayrak,1999).

Öğrencilerin yaratıcı, eleştirel düşünen sorun çözme yeterliliklerine sahip, kendini ifade edebilme de bireysel özgürlüğe ulaşmış ve demokratik yaşam kültürünü duyuşsal düzeyde gösteren bireyler olması, sınıf ikliminin olumluluğuna, sınıf iklimi öğretmenlerin yönetim anlayışlarına bağlıdır(Terzi,2001).

Sınıf yönetiminde eleştirel düşünme becerilerinin öğretimde gerekli olduğuna inanılmaktadır. Çünkü sınıf içi yönetimde öğrenciler eğitimlerine sonunda dış çevreyle ve sorunlarla karşı karşıya geleceklerdir. Toplum içinde sağlıklı ve huzurlu yaşayabilmeleri ve eleştirel bir düşünme zihniyetine sahip olabilmelerini öğrenmeleri gerekmektedir. Demokratik bir şekilde yaşamaları ve yaşatmaları için eleştirel bir yapıya sahip olmalı ve farklı görüşlere saygı duyulmalıdır. Kişi yaşamı süresince başkaları ile iletişim kurmak zorundadır. Eleştirel düşünmenin toplumsal gelişime etkisi vardır. Eleştirel düşünme hayatımızın her basamağında bize yol gösterecektir.

3. Yöntem

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

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma sınıf yönetimi ve eleştirel düşünme eğilimi değişkenleri arasındaki ilişkinin anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemeye dönük olduğundan genel tarama modellerinden de ilişkisel tarama modeline uygundur. İki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeline ilişkisel tarama modeli denir(Karasar,2009).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2013–2014 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Avrupa Yakasında Beşiktaş ilçesinde bulunan devlet ve özel ortaokullarda görev yapmakta olan branş öğretmenlerinden oluşmuştur. Bu evren içinden seçkisiz (random) olarak 249 branş öğretmeni örneklem olarak belirlenmiştir.

3.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için üç farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda dört soru maddesi yer almıştır. Kişisel bilgiler olarak adlandırılan bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri, yaşlarını, öğretmenlikteki kıdemleri ve en son mezun oldukları okulları belirlemeye yönelik soru maddelerine yer verilmiştir.

3.3.2. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı ölçeği

Bu ölçek, ortaokul kurumlarında görev alan branş öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemek amacıyla ölçek, Terzi(2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte ele alınan öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeye yönelik 34 maddeye yer verilmiştir. Öğretmenlerin üç farklı yönetim anlayışına ilişkin toplam puanlarının belirlenmesi için 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 derecelenmiştir. 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.

3.3.3. Kaliforniya Eleştirel Düşünce Eğilimi Ölçeği

Bu ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delfi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği bulunmaktadır ancak eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır (Facione, Facione ve Giancarlo, 1998; Akt. Kökdemir, 2003). Ölçekteki alt boyutlar aşağıdaki gibidir.

- Doğruyu arama (Truth-seeking)
- Açık fikirlilik (Open-mindedness)
- Analitiklik (Analyticity)
- Sistematiçlik (Systematicity)
- Kendine güven (Self-confidence)
- Meraklılık (Inquisitiveness)
- Olgunluk (Maturity)

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Kökdemir (2003) tarafından yapılmıştır. Ölçek 6'lı likert şeklinde hazırlanmıştır. Hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılmıyorum (3), kısmen katılıyorum (4), katılıyorum (5), tamamen katılıyorum (6) olarak derecelendirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler 2013-2014 eğitim-öğretim yılının güz döneminde toplanacaktır. Araştırmada İstanbul Avrupa Yakasında çalışan branş öğretmenlerinden veri toplanacaktır. Araştırmacı tarafından okullara gidilerek yanıt vermeyi kabul eden öğretmenlere veri toplama araçları bırakılacak ve daha sonra yanıtlanmış veri toplama araçlarını almak üzere okula gidilecektir. Toplamda 18 okula gidilerek araştırma tamamlanacaktır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin toplanmasında kullanılan “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları Ölçeği”nden elde edilen verilerin analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır.

Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin verilerin analizi yapılırken Betimsel İstatistik teknikleri, Bağımsız Gruplar T-testi, Tek Yönlü ANOVA ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır:

A. Araştırmanın birinci alt problemi ortaokul öğretmenlerinin kendi algılarına göre sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeye yöneliktir Bu doğrultuda betimsel istatistik teknikleri (yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma) kullanılmıştır.

B. Araştırmanın ikinci alt problemi ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, mezun oldukları okul, kadro durumu ve mesleki kıdeme göre sınıf yönetimi anlayışlarındaki farklılaşmayı belirlemeye yöneliktir. Bu doğrultuda;

Cinsiyete, mezun oldukları fakülteye ve kadro durumlarına göre sınıf yönetimi anlayışlarındaki farklılaşmayı belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar T-testi kullanılmıştır.

Mesleki kıdemine göre yöneticilerin sınıf yönetimi anlayışlarındaki farklılaşmayı belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır.

C. Araştırmanın üçüncü alt problemi, ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeye yöneliktir Bu doğrultuda betimsel istatistik teknikleri (yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma) kullanılmıştır.

D. Araştırmanın dördüncü alt problemi ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, mezun oldukları okul, kadro durumu ve mesleki kıdeme göre eleştirel düşünme eğilimi ve alt boyutlarındaki farklılaşmayı belirlemeye yöneliktir. Bu doğrultuda;

Cinsiyete, mezun oldukları fakülteye ve kadro durumlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarındaki farklılaşmayı belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar T-testi kullanılmıştır.

Mesleki kıdemine göre yöneticilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarındaki farklılaşmayı belirlemek amacıyla Tek Yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır.

E. Araştırmanın beşinci alt problemi Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi anlayışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Bu doğrultuda Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ait bulgulara ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi ortaokul öğretmenlerinin kendi algılarına göre sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeye yöneliktir. Tablo-4.1.'de ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin betimsel istatistik analizlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4-1 Ortaokul Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Bulguları

Sınıf Yönetimi Anlayışı	N	\bar{X}	Ss	Algılama Düzeyi	Puan Aralığı	N	%
Otokratik Anlayış	249	3,76	,973	Hiçbir zaman	1,00–1,80	5	2
				Çok seyrek	1,81–2,60	19	7,6
				Ara sıra	2,61–3,40	67	26,9
				Çoğu zaman	3,41–4,20	97	39,0
				Her zaman	4,21–5,00	61	24,5
Demokratik Anlayış	249	4,15	,836	Hiçbir zaman	1,00–1,80	1	0,4
				Çok seyrek	1,81–2,60	8	3,2
				Ara sıra	2,61–3,40	41	16,5
				Çoğu zaman	3,41–4,20	102	41
				Her zaman	4,21–5,00	97	39
İlgisiz Anlayış	249	3,27	,913	Hiçbir zaman	1,00–1,80	3	1,2
				Çok seyrek	1,81–2,60	52	20,9
				Ara sıra	2,61–3,40	88	35,3
				Çoğu zaman	3,41–4,20	88	35,3
				Her zaman	4,21–5,00	18	7,2

Tablo-4.1.'de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenleri kendilerini “çoğu zaman” demokratik ($\bar{X}= 4,15$) ve otokratik ($\bar{X}= 3,76$) sınıf yönetimi anlayışında, “ara sıra” ise ilgisiz ($\bar{X}= 3,27$) anlayışta algıladıkları görülmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin 97'si (%39) kendilerini “çoğu zaman”, 67'si (%26,9) “ara sıra” ve 61'i (%24,5) ise “her zaman” otokratik anlayışta algılamaktadırlar. Tablo-4.1.'de de görüldüğü gibi örnekleme yer alan ortaokul öğretmenlerin %63,5'u kendilerini “çoğu zaman ve her zaman” otokratik sınıf yönetimi anlayışında görmektedirler.

Ortaokul öğretmenlerinin 102'si (%41) “çoğu zaman”, 97'si (%39) “her zaman” ve 41'i (%16,5) ise “ara sıra” kendilerini demokratik sınıf yönetimi anlayışında görmektedirler.

Diğer iki anlayıştan farklı olarak örnekleme yer alan ortaokul öğretmenleri %80 gibi yüksek bir yüzde ile kendilerini “çoğu zaman ve her zaman” demokratik anlayışta görmektedirler.

Ortaokul öğretmenlerinin 88’i (%35,3) “çoğu zaman”, 88’i (%35,5) “ara sıra” ve 52’si (%20,9) ise “çok seyrek” kendilerini ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında görmektedirler. Kendini yüksek düzeyde ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında algılayan ortaokul öğretmenlerinin yüzdesi diğer iki sınıf yönetimi anlayışına göre düşüktür.

4.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, mezun oldukları okul, kadro durumu ve mesleki kıdeme göre sınıf yönetimi anlayışlarındaki farklılaşmayı belirlemeye yöneliktir.

4.2.a. Cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemek üzere betimsel istatistik analizi, kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerinin kendi algılarına göre sınıf yönetimi anlayışlarındaki farklılaşmayı belirlemek üzere de bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeye yönelik betimsel istatistik analizlerine ait bulgular Tablo-4.2.’de verilmiştir. Kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerinin kendi algılarına göre sınıf yönetimi anlayışlarındaki farklılaşmayı belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine ait bulgular Tablo-4.3.’de verilmiştir.

Tablo 4-2 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Bulguları

Sınıf Yönetimi Anlayışı	Kadın			Erkek			Algılama Düzeyi	Puan Aralığı	Kadın		Erkek	
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss			N	%	N	%
Otokratik Anlayış	147	3,73	,975	102	3,80	,975	Hiçbir zaman	1,00–1,80	3	2,0	2	2,0
							Çok seyrek	1,81–2,60	12	8,2	7	6,9
							Ara sıra	2,61–3,40	40	27,2	27	26,5
							Çoğu zaman	3,41–4,20	58	39,5	39	38,2
							Her zaman	4,21–5,00	34	23,1	27	26,5
Demokratik Anlayış	147	4,17	,847	102	4,12	,824	Hiçbir zaman	1,00–1,80	1	0,7	0	0
							Çok seyrek	1,81–2,60	5	3,4	3	2,9
							Ara sıra	2,61–3,40	21	14,3	20	19,6
							Çoğu zaman	3,41–4,20	61	41,5	41	40,2
							Her zaman	4,21–5,00	59	40,1	38	37,3
İlgisiz Anlayış	147	3,16	,912	102	3,42	,895	Hiçbir zaman	1,00–1,80	1	0,7	2	2,0
							Çok seyrek	1,81–2,60	39	26,5	13	12,7
							Ara sıra	2,61–3,40	52	35,4	36	35,3
							Çoğu zaman	3,41–4,20	46	31,3	42	41,2
							Her zaman	4,21–5,00	9	6,1	9	8,8

Tablo-4.2.'de görüldüğü gibi kadın ve erkek ortaokul öğretmenleri kendilerini “çoğu zaman” otokratik ve demokratik, “ara sıra” ise ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında algılamaktadırlar.

Kadın Ortaokul öğretmenlerinin 58'i (%39,5) kendilerini “çoğu zaman”, 40'ı (%27,2) “ara sıra” ve 37'ü (%23,1) ise “her zaman” otokratik anlayışta algılamaktadırlar. Tablo-4.2.'de de görüldüğü gibi örnekleme yer alan kadın ortaokul öğretmenlerin %62,6'sı kendilerini “çoğu zaman ve her zaman” otokratik sınıf yönetimi anlayışında görmektedirler. Erkek Ortaokul öğretmenlerinin ise 39'u (%38,2) kendilerini “çoğu zaman”, 27'si (%26,5) “ara sıra” ve yine 27'si (%26,5) ise “her zaman” otokratik anlayışta algılamaktadırlar. Erkek ortaokul öğretmenlerin %64,7'si kendilerini “çoğu zaman ve her zaman” otokratik sınıf yönetimi anlayışında görmektedirler. Kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerinin otokratik sınıf yönetimi anlayışındaki yüzdelerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Kadın Ortaokul öğretmenlerinin 61'i (%41,5) kendilerini “çoğu zaman”, 59'u (%40,1) “her zaman” ve 21'i (%14,3) ise “ara sıra” demokratik anlayışta algılamaktadırlar. Kadın ortaokul öğretmenlerin %81,6'sı kendilerini “çoğu zaman ve her zaman” demokratik sınıf yönetimi anlayışında görmektedirler. Bu yüzde, kadın öğretmenlerin diğer iki sınıf yönetimi anlayışındaki algılarına ait yüzdelerine göre daha yüksektir. Erkek Ortaokul öğretmenlerinin ise 41'i (%40,2) kendilerini “çoğu zaman”, 38'i (%37,3) “her zaman” ve yine 20'si (%19,6) ise

“ara sıra” demokratik anlayışta algılamaktadırlar. Erkek ortaokul öğretmenlerin %77,5’i kendilerini “çoğu zaman ve her zaman” demokratik sınıf yönetimi anlayışında görmektedirler. Demokratik sınıf anlayışında, kadın ortaokul öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre daha fazla yüzdeye sahip oldukları görülmektedir.

Kadın Ortaokul öğretmenlerinin 52’si (%35,4) kendilerini “ara sıra”, 46’sı (%31,3) “çoğu zaman” ve 39’u (%26,5) ise “çok seyrek” ilgisiz anlayışta algılamaktadırlar. Tablo-4.2.’de de görüldüğü gibi örnekleme yer alan kadın ortaokul öğretmenlerin %66,7’si kendilerini “çoğu zaman ve ara sıra” ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında görmektedirler. Erkek Ortaokul öğretmenlerinin ise 42’si (%41,2) kendilerini “çoğu zaman”, 36’sı (%35,3) “ara sıra” ve 13’ü (%12,7) ise “çok seyrek” ilgisiz anlayışta algılamaktadırlar. Erkek ortaokul öğretmenlerin %76,5’i kendilerini “çoğu zaman ve ara sıra” ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında görmektedirler. Kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerinin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışındaki yüzdelerine bakıldığında erkeklerin daha yüksek yüzdeye sahip oldukları görülmektedir.

Kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerinin kendi algılarına göre sınıf yönetimi anlayışlarındaki farklılaşmayı belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine ait bulgular Tablo-4.3.’de verilmiştir.

Tablo 4-3 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Bulguları

Sınıf Yönetimi Anlayışı	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Otokratik Anlayış	Kadın	147	3,73	,975	247	-,551	,582
	Erkek	102	3,80	,975			
Demokratik Anlayış	Kadın	147	4,17	,847	247	,486	,628
	Erkek	102	4,12	,824			
İlgisiz Anlayış	Kadın	147	3,16	,912	247	-2,273	,024
	Erkek	102	3,42	,895			

Tablo-4.3.'de görüldüğü gibi kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerinin otokratik ve demokratik sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu doğrultuda kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerinin otokratik ve demokratik sınıf yönetimi anlayışlarına yönelik algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerinin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışına yönelik algılarında ise anlamlı bir farklılık söz konusudur. Tablo-4.3.'de görüldüğü gibi ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında anlamlılık değeri ($p < ,05$) ,024 bulunmuştur ve farklılık erkek ortaokul öğretmenleri lehinedir (kadın ortaokul öğretmenleri $\bar{X} = 3,16$; erkek ortaokul öğretmenleri $\bar{X} = 3,42$). Bu durumda erkek ortaokul öğretmenleri kadın ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında daha yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir.

4.2.b. Mezun oldukları fakülteye göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemek üzere betimsel istatistik analizi ve mezun oldukları fakülteye göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarındaki farklılaşmayı belirlemek üzere de bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır.

Mezun oldukları fakülteye göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeye yönelik betimsel istatistik analizlerine ait bulgular Tablo-4.4.'de verilmiştir.

Tablo 4-4 Mezun Oldukları Fakülteye Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Bulguları

Sınıf Yönetimi Anlayışı	Eğitim Fakültesi			Diğer			Algılama Düzeyi	Puan Aralığı	Eğitim F.		Diğer	
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss			N	%	N	%
Otokratik Anlayış	220	3,77	,977	29	,372	,960	Hiçbir zaman	1,00–1,80	4	1,8	1	3,4
							Çok seyrek	1,81–2,60	18	8,2	1	3,4
							Ara sıra	2,61–3,40	58	26,4	9	31,0
							Çoğu zaman	3,41–4,20	85	38,6	12	41,4
							Her zaman	4,21–5,00	55	25,0	6	20,7
Demokratik Anlayış	220	4,13	,851	29	,431	,712	Hiçbir zaman	1,00–1,80	1	,5	0	0
							Çok seyrek	1,81–2,60	8	3,6	0	0
							Ara sıra	2,61–3,40	37	16,8	4	13,8
							Çoğu zaman	3,41–4,20	90	40,9	12	41,4
							Her zaman	4,21–5,00	84	38,2	13	44,8
İlgisiz Anlayış	220	3,27	,875	29	,321	1,177	Hiçbir zaman	1,00–1,80	2	,9	1	3,4
							Çok seyrek	1,81–2,60	42	19,1	10	34,5
							Ara sıra	2,61–3,40	84	38,2	4	13,8
							Çoğu zaman	3,41–4,20	78	35,5	10	34,5
							Her zaman	4,21–5,00	14	6,4	4	13,8

Tablo-4.4.'de görüldüğü gibi eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun ortaokul öğretmenleri kendilerini “çoğu zaman” otokratik ve demokratik, “ara sıra” ise ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında algılamaktadırlar.

Eğitim fakültesi mezunu ortaokul öğretmenlerinin 85'i (%38,6) kendilerini “çoğu zaman”, 58'i (%26,4) “ara sıra” ve 55'i (%25) ise “her zaman” otokratik anlayışta algılamaktadırlar. Tablo-4.4.'de de görüldüğü gibi örnekleme yer alan eğitim fakültesi mezunu ortaokul öğretmenlerin %65'i kendilerini “çoğu zaman ve her zaman” otokratik sınıf yönetimi anlayışında algılamaktadırlar. Diğer fakülte mezunu ortaokul öğretmenlerinin ise 12'si (%41,4) kendilerini “çoğu zaman”, 9'u (%31) “ara sıra” ve yine 6'sı (%20,7) ise “her zaman” otokratik anlayışta algılamaktadırlar. Diğer fakülte mezunu ortaokul öğretmenlerinin %62,1'i kendilerini “çoğu zaman ve her zaman” otokratik sınıf yönetimi anlayışında algılamaktadırlar. Eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunu ortaokul öğretmenlerinin otokratik sınıf yönetimi anlayışındaki yüzdelerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Eğitim fakültesi mezunu Ortaokul öğretmenlerinin 90'ı (%40,9) kendilerini “çoğu zaman”, 84'ü (%38,2) “her zaman” ve 37'si (%16,8) ise “ara sıra” demokratik anlayışta algılamaktadırlar. Eğitim fakültesi mezunu ortaokul öğretmenlerin %79,1'i kendilerini “çoğu zaman ve her zaman” demokratik sınıf yönetimi anlayışında görmekteyiz. Diğer fakülteler

mezunu ortaokul öğretmenlerinin ise 12'si (%41,4) kendilerini “çoğu zaman”, 13'ü (%44,8) “her zaman” ve yine 4'ü (%13,8) ise “ara sıra” demokratik anlayışta algılamaktadırlar. Diğer fakülteler mezunu ortaokul öğretmenlerin %86,2'si kendilerini “çoğu zaman ve her zaman” demokratik sınıf yönetimi anlayışında görmektedirler. Demokratik sınıf anlayışında, diğer fakülteler mezunu ortaokul öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha fazla yüzdeye sahip oldukları görülmektedir.

Eğitim fakültesi mezunu ortaokul öğretmenlerinin 84'ü (%38,2) kendilerini “ara sıra”, 78'i (%35,5) “çoğu zaman” ve 42'si (%19,1) ise “çok seyrek” ilgisiz anlayışta algılamaktadırlar. Tablo-4.4.'de de görüldüğü gibi örnekleme yer alan Eğitim fakültesi mezunu ortaokul öğretmenlerin %73,7'si kendilerini “çoğu zaman ve ara sıra” ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında görmektedirler. Diğer fakülteler mezunu ortaokul öğretmenlerinin ise 10'u (%34,5) kendilerini “çoğu zaman”, yine 10'u (%34,5) “çok seyrek” ilgisiz anlayışta algılamaktadırlar. Diğer fakülteler mezunu ortaokul öğretmenlerin %69'u kendilerini “çoğu zaman ve çok seyrek” ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında görmektedirler.

Mezun oldukları fakülteye göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarındaki farklılaşmayı belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine ait bulgular Tablo-4.5.'de verilmiştir

Tablo 4-5 Mezun Oldukları Fakülteye Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Bulguları

Sınıf Yönetimi Anlayışı	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Otokratik Anlayış	Eğitim Fakültesi	220	3,77	,977	247	-1,108	,269
	Diğer	29	3,72	,960			
Demokratik Anlayış	Eğitim Fakültesi	220	4,13	,851	247	-1,108	,269
	Diğer	29	4,31	,712			
İlgisiz Anlayış	Eğitim Fakültesi	220	3,27	,875	247	,365	,716
	Diğer	29	3,21	1,177			

Tablo-4.5.'de görüldüğü gibi eğitim fakültesi ve diğer fakülteler mezunu ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır. Anlamlılık değeri (p), otokratik sınıf yönetimi anlayışında ,819 (p>,05), demokratik sınıf anlayışında ,269 (p>,05) ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında ise ,716 (p>,05) olarak bulunmuştur. Buna göre eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına yönelik algılarının benzer olduğu söylenebilir.

4.2.c. Kadro durumuna göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemek üzere betimsel istatistik analizi ve kadro durumlarına göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarındaki farklılaşmayı belirlemek üzere de bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır.

Kadro durumuna göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeye yönelik betimsel istatistik analizlerine ait bulgular Tablo-4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4-6 Kadro durumuna göre Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Bulguları

Sınıf Yönetimi Anlayışı	Kadrolu			Ücretli			Algılama Düzeyi	Puan Aralığı	Kadrolu		Ücretli	
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss			N	%	N	%
Otokratik Anlayış	181	3,75	,954	68	3,79	1,03	Hiçbir zaman	1,00–1,80	1	,6	4	5,9
							Çok seyrek	1,81–2,60	16	8,8	3	4,4
							Ara sıra	2,61–3,40	56	30,9	11	16,2
							Çoğu zaman	3,41–4,20	62	34,3	35	51,5
							Her zaman	4,21–5,00	46	25,4	15	22,1
Demokratik Anlayış	181	4,19	,817	68	4,03	,880	Hiçbir zaman	1,00–1,80	0	0	1	1,5
							Çok seyrek	1,81–2,60	6	3,3	2	2,9
							Ara sıra	2,61–3,40	28	15,5	13	19,1
							Çoğu zaman	3,41–4,20	72	39,8	30	44,1
							Her zaman	4,21–5,00	75	41,4	22	32,4
İlgisiz Anlayış	181	3,22	,927	68	3,40	,866	Hiçbir zaman	1,00–1,80	3	1,7	0	0
							Çok seyrek	1,81–2,60	41	22,7	11	16,2
							Ara sıra	2,61–3,40	63	34,8	25	36,8
							Çoğu zaman	3,41–4,20	62	34,3	26	38,2
							Her zaman	4,21–5,00	12	6,6	6	8,8

Tablo-4.5.'de görüldüğü gibi kadrolu ve sözleşmeli ortaokul öğretmenleri kendilerini “çoğu zaman” otokratik ve demokratik, “ara sıra” ise ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında algılamaktadırlar.

Kadrolu ortaokul öğretmenlerinin 62’si (%34,3) kendilerini “çoğu zaman”, 56’sı (%30,9) “ara sıra” ve 46’sı (%25,4) ise “her zaman” otokratik anlayışta algılamaktadırlar.

Tablo-4.5.'de de görüldüğü gibi örnekleme yer alan kadrolu ortaokul öğretmenlerin %59,7'si kendilerini “çoğu zaman ve her zaman” otokratik sınıf yönetimi anlayışında algılamaktadır. Sözleşmeli ortaokul öğretmenlerinin ise 35'i (%51,5) kendilerini “çoğu zaman”, 15'i (%22,1) “her zaman” ve 11'i (%16,2) ise “ara sıra” otokratik anlayışta algılamaktadır. Sözleşmeli ortaokul öğretmenlerin %73,6'sı kendilerini “çoğu zaman ve her zaman” otokratik sınıf yönetimi anlayışında algılamaktadır. Bu yüzden kadrolu öğretmenlerin yüzdesine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kadrolu Ortaokul öğretmenlerinin 75'i (%41,4) kendilerini “çoğu zaman”, 72'si (%39,8) “her zaman” ve 28'i (%15,5) ise “ara sıra” demokratik anlayışta algılamaktadırlar. Kadrolu ortaokul öğretmenlerin %81,2'si kendilerini “çoğu zaman ve her zaman” demokratik sınıf yönetimi anlayışında görmektedirler. Sözleşmeli ortaokul öğretmenlerinin ise 12'si (%44,1) kendilerini “çoğu zaman”, 22'si (%32,4) “her zaman” ve yine 13'ü (%19,1) ise “ara sıra” demokratik anlayışta algılamaktadırlar. Sözleşmeli ortaokul öğretmenlerin %76,5'i kendilerini “çoğu zaman ve her zaman” demokratik sınıf yönetimi anlayışında görmektedirler. Demokratik sınıf anlayışında, kadrolu ortaokul öğretmenlerinin sözleşmeli öğretmenlere göre daha fazla yüzdeye sahip oldukları görülmektedir.

Kadrolu ortaokul öğretmenlerinin 63'ü (%34,8) kendilerini “ara sıra”, 62'si (%34,3) “çoğu zaman” ve 41'i (%22,7) ise “çok seyrek” ilgisiz anlayışta algılamaktadırlar. Tablo-4.6.'da da görüldüğü gibi örnekleme yer alan kadrolu ortaokul öğretmenlerin %79,1'i kendilerini “çoğu zaman ve ara sıra” ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında görmektedirler. Sözleşmeli ortaokul öğretmenlerinin ise 26'sı (%38,2) kendilerini “çoğu zaman”, 25'i (%36,8) “ara sıra” ve 11'i (%16,2) ise “çok seyrek” ilgisiz anlayışta algılamaktadırlar. Sözleşmeli ortaokul öğretmenlerin %75'i kendilerini “çoğu zaman ve ara sıra” ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında görmektedirler.

Kadrolarına göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarındaki farklılaşmayı belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine ait bulgular Tablo-4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4-7 Kadrolarına Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Bulguları

Sınıf Yönetimi Anlayışı	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Otokratik Anlayış	Kadrolu	181	3,75	,954	247	-,308	,758
	ücretli	68	3,79	1,03			
Demokratik Anlayış	Kadrolu	181	4,19	,817	247	1,381	,169
	ücretli	68	4,03	,880			
İlgisiz Anlayış	Kadrolu	181	3,22	,927	247	-1,402	,162
	ücretli	68	3,40	,866			

Tablo-4.7.'de görüldüğü gibi kadrolu ve ücretli ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlamlılık değeri (p), otokratik sınıf yönetimi anlayışında ,758 ($p>,05$), demokratik sınıf anlayışında ,169 ($p>,05$) ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında ise ,162 ($p>,05$) olarak bulunmuştur. Buna göre kadrolu ve ücretli ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına yönelik algılarının benzer olduğu söylenebilir.

4.2.d. Kıdemlerine göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemek üzere betimsel istatistik analizi ve kıdemlerine göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarındaki farklılaşmayı belirlemek üzere de tek yönlü anova analizi yapılmıştır.

Kıdemlerine göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeye yönelik betimsel istatistik analizlerine ait bulgular Tablo-4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4-8 Kıdemlerine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Bulguları

Sınıf Yönetimi Anlayışı	Kıdem	N	\bar{X}	Ss
Otokratik Anlayış	1-5 Yıl	96	3,85	1,026
	6-10 Yıl	81	3,70	,980
	11 Yıl ve Üstü	72	3,71	,895
Demokratik Anlayış	1-5 Yıl	96	4,21	,807
	6-10 Yıl	81	4,10	,860
	11 Yıl ve Üstü	72	4,13	,855
İlgisiz Anlayış	1-5 Yıl	96	3,39	,800
	6-10 Yıl	81	3,28	1,015
	11 Yıl ve Üstü	72	3,08	,915

Tablo-4.8.'de görüldüğü gibi otokratik sınıf yönetimi anlayışında, en yüksek ortalamaya kıdemleri 1-5 yıl arasında olan ortaokul öğretmenleri ($\bar{X}=3,85$) sahiptir. Demokratik sınıf yönetimi anlayışında en yüksek ortalamaya kıdemleri yine 1-5 yıl arasında olan ortaokul öğretmenleri ($\bar{X}=4,21$) sahiptir. İlgisiz sınıf yönetimi anlayışında ise en yüksek ortalamaya kıdemleri yine 1-5 yıl arasında olan ortaokul öğretmenleri ($\bar{X}=3,39$) sahiptir.

Kıdemlerine göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarındaki farklılaşmayı belirlemek üzere yapılan tek yönlü anova analizine ait bulgular Tablo-4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4-9 Kıdemlerine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Analizi Bulguları

Sınıf Yönetimi Anlayışı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Otokratik Anlayış	Gruplararası	1,298	2	,649	,683	,506
	Gruplariçi	233,722	246	,950		
	Toplam	235,020	248			
Demokratik Anlayış	Gruplararası	,584	2	,292	,415	,661
	Gruplariçi	172,918	246	,703		
	Toplam	173,502	248			
İlgisiz Anlayış	Gruplararası	3,797	2	1,899	2,304	,102
	Gruplariçi	202,709	246	,824		
	Toplam	206,506	248			

Tablo-4.9.'da görüldüğü gibi kıdemlerine göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlamlılık değeri (p), otokratik sınıf yönetimi anlayışında ,506 ($p>,05$), demokratik sınıf anlayışında ,661 ($p>,05$) ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında ise ,102 ($p>,05$) olarak bulunmuştur. Buna göre kıdemlerine göre ortaokul öğretmenlerinin her üç sınıf yönetimi anlayışında da kendilerini algılama düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeye yöneliktir. Tablo-4.10.'da ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlara ilişkin betimsel istatistik analizlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4-10 Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Betimsel İstatistik Analizlerine Ait Bulgular

	N	\bar{X}	Ss	Minimum	Maksimum
Eleştirel Düşünme Eğilimi	249	187,33	24,061	146	275
Analitiklik	249	36,79	10,895	15	58
Açıkfikirlik	249	45,66	9,416	23	72
Merak	249	32,21	10,337	11	54
Kendine Güven	249	23,99	6,853	9	40
Doğruyu Arama	249	26,12	6,541	8	39
Sistematiklik	249	22,56	4,320	12	35

Tablo-4.10'da görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerine ait ortalamaları $\bar{X}= 187,33$ 'dür. Ortaokul öğretmenleri eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinde en düşük 146, en yüksek 275 puan almışlardır. Buna göre, ortalamaya bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutlarına bakıldığında analitiklik alt boyutunda ortaokul öğretmenlerinin ortalaması $\bar{X}= 36,79$, açık fikirlik alt boyutunda $\bar{X}= 45,66$, merak alt boyutunda $\bar{X}= 32,21$, kendine güven alt boyutunda $\bar{X}= 23,99$, doğruyu arama alt boyutunda $\bar{X}= 26,12$ ve sistematiklik alt boyutunda ise $\bar{X}= 22,56$ olmuştur. Buna göre, ortalamalara bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin açık fikirlik alt boyutunda orta düzeyde, diğer alt boyutlarda ise düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları söylenebilir.

4.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, mezun oldukları okul, kadro durumu ve mesleki kıdeme göre eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarındaki farklılaşmayı belirlemeye yöneliktir.

4.4.a. Kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarındaki farklılaşmayı belirlemek üzere Bağımsız Gruplar T-Testi analizi yapılmış ve bulgular Tablo-4.11.'de verilmiştir

Tablo 4-11 Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerindeki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Bulguları

	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Kadın	147	189,46	25,427	247	1,686	,093
	Erkek	102	184,25	21,699			
Analitik	Kadın	147	37,35	10,951	247	,985	,326
	Erkek	102	35,97	10,814			
Açık fikirlilik	Kadın	147	46,12	9,632	247	,911	,363
	Erkek	102	45,01	9,103			
Merak	Kadın	147	32,48	10,604	247	,494	,622
	Erkek	102	31,82	9,979			
Kendine Güven	Kadın	147	24,63	6,747	247	1,779	,077
	Erkek	102	23,07	6,931			
Doğruyu Arama	Kadın	147	26,20	6,358	247	,234	,815
	Erkek	102	26,00	6,826			
Sistematiklik	Kadın	147	22,68	4,403	247	,534	,594
	Erkek	102	22,38	4,212			

Tablo-4.11’de görüldüğü gibi eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarda kadın ve erkek ortaokul öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Anlamlılık değeri eleştirel düşünme eğilimlerinde, 093, alt boyutlarda ise analitiklik ,326, açık fikirlilik ,363, merak ,622, kendine güven ,077, doğruyu arama ,815 ve sistematiklik ,594 olarak bulunmuştur ($p>,05$). Bu doğrultuda kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve alt boyutlardaki eğilimlerinin aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4.b. Mezun oldukları fakülteye göre ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarındaki farklılaşmayı belirlemek üzere Bağımsız Gruplar T-Testi analizi yapılmış ve bulgular Tablo-4.12.’de verilmiştir.

Tablo 4-12 Mezun Oldukları Fakülteye Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimindeki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Bulguları

	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Eğitim F.	220	185,49	23,254	247	-3,399	,001
	Diğer F.	29	201,31	25,868			
Analitiklik	Eğitim F.	220	36,12	10,771	247	-2,702	,007
	Diğer F.	29	41,86	10,666			
Açık fikirlilik	Eğitim F.	220	45,25	9,172	247	-1,694	,099
	Diğer F.	29	48,79	10,758			
Merak	Eğitim F.	220	31,77	10,418	247	-1,860	,064
	Diğer F.	29	35,55	9,187			
Kendine Güven	Eğitim F.	220	23,89	6,913	247	-,640	,523
	Diğer F.	29	24,76	6,435			
Doğruyu Arama	Eğitim F.	220	26,05	6,591	247	-,441	,660
	Diğer F.	29	26,62	6,230			
Sistematiklik	Eğitim F.	220	22,40	4,282	247	-1,551	,122
	Diğer F.	29	23,72	4,503			

Tablo-4.12’de görüldüğü gibi eleştirel düşünme eğilimi ve analitiklik alt boyutunda eğitim fakültesi ve diğer fakülteler mezunu ortaokul öğretmenleri arasında diğer fakülteler mezunu ortaokul öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Anlamlılık değeri eleştirel düşünme eğilimi için ,001 ve analitiklik alt boyutu için ,007 olarak bulunmuştur ($p < ,05$). Buna göre diğer fakülteler mezunu ortaokul öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunlarına göre genel eleştirel düşünme ve analitiklik alt boyutundaki eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünme eğiliminin diğer alt boyutlarında eğitim fakültesi ve diğer fakülteler mezunları arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Anlamlılık değeri açık fikirlilik alt boyutunda, ,099, merak alt boyutunda ,064, kendine güven alt boyutunda ,523, doğruyu arama alt boyutunda ,660 ve sistematik alt boyutunda ,122 bulunmuştur ($p > ,05$).

4.4.c. Kadro durumuna göre ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarındaki farklılaşmayı belirlemek üzere Bağımsız Gruplar T-Testi analizi yapılmış ve bulgular Tablo-4.13.'de verilmiştir.

Tablo 4-13 Kadro Durumuna Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerindeki Farklılaşmaya İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Bulguları

	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Kadrolu	181	190,50	25,659	247	4,194	,000
	Ücretli	68	178,88	16,571			
Analitiklik	Kadrolu	181	37,77	10,892	247	2,388	,018
	Ücretli	68	34,16	10,534			
Açık fikirlilik	Kadrolu	181	46,54	9,860	247	2,426	,016
	Ücretli	68	43,32	7,704			
Merak	Kadrolu	181	32,72	10,412	247	1,260	,209
	Ücretli	68	30,87	10,086			
Kendine Güven	Kadrolu	181	24,26	7,077	247	1,006	,316
	Ücretli	68	23,28	6,210			
Doğruyu Arama	Kadrolu	181	26,38	6,340	247	1,020	,309
	Ücretli	68	25,43	7,051			
Sistematiklik	Kadrolu	181	22,83	4,417	247	1,651	,100
	Ücretli	68	21,82	3,989			

Tablo-4.13'de görüldüğü gibi eleştirel düşünme eğilimi ve analitiklik ve açık fikirlilik alt boyutlarında kadrolu ve ücretli ortaokul öğretmenleri arasında kadrolu görev yapan ortaokul öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlılık değeri eleştirel düşünme eğilimi için ,000, analitiklik alt boyutu için ,018 ve açık fikirlilik alt boyutu için ,016 olarak bulunmuştur ($p < ,05$). Buna göre kadrolu ortaokul öğretmenlerinin ücretli olarak görev yapan öğretmenlere göre genel eleştirel düşünme, analitiklik ve açık fikirlilik alt boyutundaki eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünme eğiliminin diğer alt boyutlarında kadrolu ve ücretli ortaokul öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Anlamlılık değeri merak alt

boyutunda ,209, kendine güven alt boyutunda ,316, doğruyu arama alt boyutunda ,309 ve sistematik alt boyutunda ,100 bulunmuştur ($p>,05$).

4.4.d. Kıdemlerine göre ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarındaki farklılaşmayı belirlemek üzere tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Kıdemlerine göre ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik analizlerine ait bulgular Tablo-4.14.'de verilmiştir.

Tablo 4-14 Kıdemlerine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Analizi Bulguları

	Kıdem	N	\bar{X}	Ss
Eleştirel Düşünme Eğilimi	1-5 Yıl	96	182,88	20,133
	6-10 Yıl	81	186,05	22,673
	11 Yıl ve Üstü	72	194,71	28,580
Analitiklik	1-5 Yıl	96	35,71	10,917
	6-10 Yıl	81	36,67	10,575
	11 Yıl ve Üstü	72	38,36	11,181
Açık fikirlilik	1-5 Yıl	96	44,48	8,704
	6-10 Yıl	81	45,56	9,686
	11 Yıl ve Üstü	72	47,36	9,887
Meraklılık	1-5 Yıl	96	31,04	10,605
	6-10 Yıl	81	31,21	10,242
	11 Yıl ve Üstü	72	34,90	9,707
Kendine Güven	1-5 Yıl	96	23,93	7,100
	6-10 Yıl	81	23,26	7,404
	11 Yıl ve Üstü	72	24,90	5,776
Doğruyu Arama	1-5 Yıl	96	25,57	6,900
	6-10 Yıl	81	26,75	6,687
	11 Yıl ve Üstü	72	26,13	5,872
Sistematiklik	1-5 Yıl	96	22,15	4,106
	6-10 Yıl	81	22,60	4,236
	11 Yıl ve Üstü	72	23,06	4,681

Tablo-4.14'de görüldüğü gibi 11 yıl ve üstü kıdeme sahip ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ve analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven ve sistematiklik alt boyutlarında “1-5 yıl” ve “6-10 yıl” kıdeme sahip diğer ortaokul öğretmenlerinden daha yüksek ortalamaya sahiptirler. Doğruyu arama alt boyutunda “6-10 yıl” kıdeme sahip ortaokul öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Kıdemlerine göre ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarındaki farklılaşmayı belirlemek üzere yapılan tek yönlü anova analizine ait bulgular Tablo-4.15.'de verilmiştir.

Tablo 4-15 Kıdemlerine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Analizi Bulguları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Gruplararası	5957,819	2	2978,909	5,325	,005
	Gruplariçi	137623,1	246	559,444		
	Toplam	143580,9	248			
Analitiklik	Gruplararası	291,274	2	145,637	1,229	,294
	Gruplariçi	29144,44	246	118,473		
	Toplam	29435,71	248			
Açık fikirlilik	Gruplararası	343,093	2	171,547	1,950	,145
	Gruplariçi	21644,56	246	87,986		
	Toplam	21987,66	248			
Meraklılık	Gruplararası	734,134	2	367,067	3,505	,032
	Gruplariçi	25765,58	246	104,738		
	Toplam	26499,71	248			
Kendine Güven	Gruplararası	103,619	2	51,810	1,104	,333
	Gruplariçi	11542,36	246	46,920		
	Toplam	11645,98	248			
Doğruyu Arama	Gruplararası	61,196	2	30,598	,714	,491
	Gruplariçi	10548,42	246	42,880		
	Toplam	10609,62	248			
Sistematiklik	Gruplararası	34,311	2	17,156	,919	,400
	Gruplariçi	4593,094	246	18,671		
	Toplam	4627,406	248			

Tablo-4.15’de görüldüğü kıdemlerine göre ortaokul öğretmenleri arasında eleştirel düşünme eğilimi ve meraklılık alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda ise kıdemlerine göre ortaokul öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

Eleştirel düşünme eğilimi ve meraklılık alt boyutunda kıdeme göre ortaokul öğretmenleri arasında var olan anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe Post Hoc testi sonuçları Tablo-4.16’da verilmiştir.

Tablo 4-16 Kıdemlerine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Farklılaşmayı Belirlemeye Yönelik Scheffe Post Hoc Testi Bulguları

	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama Farkları (I-J)	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	1-5 Yıl	6-10 Yıl	-3,174	,674
		11 Yıl ve Üstü	-11,833	,006
Meraklılık	1-5 Yıl	6-10 Yıl	-,168	,993
		11 Yıl ve Üstü	-3,861	,043

Eleştirel düşünme eğilimi ve meraklılık alt boyutunda kıdeme göre ortaokul öğretmenleri arasında tek yönlü anova analizi sonucunda belirlenen anlamlı farklılığın kaynağı Tablo-4.16’da görüldüğü gibi “1-5 yıl” ve 11 yıl ve üstü” kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Anlamlılık değeri genel eleştirel düşünme eğiliminde ,006 ve meraklılık alt boyutunda ise ,043 ($p < ,05$) olarak bulunmuştur. “1-5 yıl” ve 11 yıl ve üstü” kıdeme sahip öğretmenlerin ortalama farklarına bakıldığında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hem genel eleştirel düşünme eğilimi ($J-I= 11,833$) hem de meraklılık alt boyutunda ($J-I= 3,861$) “11 yıl ve üstü” kıdeme sahip ortaokul öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda 11 yıl ve üstü kıdeme sahip ortaokul öğretmenlerinin diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre genel eleştirel düşünme ve meraklılık eğilimine daha çok sahip oldukları söylenebilir.

4.5.Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi anlayışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yöneliktir.

Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutları ile kendilerini algıladıkları sınıf yönetimi anlayışları arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı

belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizine ilişkin bulgular Tablo-4.17’de verilmiştir.

Tablo 4-17 Ortaokul Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Alt Boyutları İle Kendilerini Algıladıkları Sınıf Yönetimi Anlayışları Arasındaki İlişki

		Sınıf Yönetimi Anlayışları		
		Otokratik Anlayış	Demokratik Anlayış	İlgisiz Anlayış
Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	-,263	,174	-,459
	p	,000	,006	,000
	N	249	249	249
Analitiklik	r	-,366	,039	-,401
	p	,000	,541	,000
	N	249	249	249
Açık fikirlilik	r	,109	,139	-,067
	p	,086	,028	,292
	N	249	249	249
Meraklılık	r	-,313	,012	-,367
	p	,000	,848	,000
	N	249	249	249
Kendine Güven	r	-,259	,054	-,365
	p	,000	,393	,000
	N	249	249	249
Doğruyu Arama	r	,263	,135	,109
	p	,000	,033	,086
	N	249	249	249
Sistematiklik	r	-,022	,246	-,106
	p	,728	,000	,094
	N	249	249	249

Tablo-4.17’de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin genel eleştirel düşünme eğilimleri ile kendilerini algıladıkları sınıf yönetimi anlayışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Anlamlılık değeri otokratik anlayışta ,000 ($p < ,05$), demokratik anlayışta ,006 ($p < ,05$) ve ilgisiz anlayışta ,000 ($p < ,05$) olarak bulunmuştur. Korelasyon değerlerine bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile otokratik sınıf yönetimi arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde, ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı arasında ise negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Otokratik anlayışta korelasyon değeri

(r) -,263, ilgisiz anlayışta ise (r) -,459 bulunmuştur. Bu durumda ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri azaldıkça otokratik ve ilgisiz anlayışa yönelik kendilerini algı düzeylerinin arttığı söylenebilir. Demokratik anlayışta ise eleştirel düşünme eğilimi ile pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki söz konusudur. Demokratik anlayışta korelasyon değeri (r) ,174 bulunmuştur. Bu durumda ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça demokratik anlayışına yönelik kendilerini algı düzeyleri de arttığı söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin analitiklik eğilimleri ile otokratik ve ilgisiz sınıf yönetim anlayışları arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Anlamlılık değeri hem otokratik anlayışta hem de ilgisiz anlayışta, 000 ($p<,05$) bulunmuştur. Korelasyon değerlerine bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin analitiklik eğilimleri ile otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışları arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Otokratik anlayışta korelasyon değeri (r) -,366, ilgisiz anlayışta ise (r) -,401 bulunmuştur. Bu durumda ortaokul öğretmenlerinin analitiklik eğilimleri azaldıkça otokratik ve ilgisiz anlayışa yönelik kendilerini algı düzeylerinin arttığı söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin analitiklik eğilimleri ile demokratik anlayışa yönelik kendilerini algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin açık fikirlilik eğilimleri ile demokratik anlayışta kendilerini algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anlamlılık değeri demokratik anlayışta, 028 ($p<,05$) olarak bulunmuştur. Korelasyon değerine bakıldığında demokratik anlayışla açık fikirlilik eğilimi arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki söz konusudur. Demokratik anlayışta korelasyon değeri (r) ,541 bulunmuştur. Bu durumda ortaokul öğretmenlerinin açık fikirlilik eğilimleri arttıkça demokratik anlayışına yönelik kendilerini algılama düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Diğer yandan ortaokul öğretmenlerinin açık fikirlilik eğilimleri ile otokratik ve ilgisiz anlayışa yönelik kendilerini algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo-4.17'ye bakıldığında Ortaokul öğretmenlerinin meraklılık eğilimleri ile otokratik ve ilgisiz sınıf yönetim anlayışları arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Anlamlılık değeri hem otokratik anlayışta hem de ilgisiz anlayışta, 000 ($p<,05$) bulunmuştur. Korelasyon değerlerine bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin meraklılık eğilimleri ile otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışları arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Otokratik anlayışta korelasyon değeri (r) -,313, ilgisiz anlayışta ise (r) -,367 bulunmuştur. Bu durumda ortaokul öğretmenlerinin meraklılık eğilimleri azaldıkça otokratik ve ilgisiz anlayışa yönelik kendilerini algı düzeylerinin arttığı söylenebilir. Ortaokul

öğretmenlerinin meraklılık eğilimleri ile demokratik anlayışa yönelik kendilerini algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin kendine güven eğilimleri ile otokratik ve ilgisiz sınıf yönetim anlayışları arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Anlamlılık değeri hem otokratik anlayışta hem de ilgisiz anlayışta ,000 ($p < ,05$) bulunmuştur. Tablo-4.17’de Korelasyon değerlerine bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin kendine güven eğilimleri ile otokratik sınıf yönetimi anlayışı arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde, ilgisiz sınıf yönetimi anlayışı arasında ise negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Otokratik anlayışta korelasyon değeri (r) -,259, ilgisiz anlayışta ise (r) -,365 bulunmuştur. Bu durumda ortaokul öğretmenlerinin kendine güven eğilimleri azaldıkça otokratik ve ilgisiz anlayışa yönelik kendilerini algı düzeylerinin arttığı söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin kendine güven eğilimleri ile demokratik anlayışa yönelik kendilerini algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo-4.17’ye bakıldığında Ortaokul öğretmenlerinin doğruyu arama ile otokratik ve demokratik sınıf yönetim anlayışları arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Anlamlılık değeri hem otokratik anlayışta ,000 ($p < ,05$), demokratik anlayışta ,033 ($p < ,05$) bulunmuştur. Korelasyon değerlerine bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin doğruyu arama eğilimleri ile otokratik ve demokratik anlayışa yönelik kendilerini algılama düzeyleri arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki söz konusudur. Otokratik anlayışta korelasyon değeri (r) ,263, demokratik anlayışta ise (r) ,135 bulunmuştur. Bu durumda ortaokul öğretmenlerinin doğruyu arama eğilimleri arttıkça otokratik ve demokratik anlayışa yönelik kendilerini algı düzeylerinin arttığı söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin doğruyu arama eğilimleri ile ilgisiz anlayışa yönelik kendilerini algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin sistematiklik eğilimleri ile demokratik anlayışta kendilerini algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Anlamlılık değeri demokratik anlayışta ,000 ($p < ,05$) olarak bulunmuştur. Korelasyon değerine bakıldığında demokratik anlayışla açık fikirlilik eğilimi arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki söz konusudur. Demokratik anlayışta korelasyon değeri (r) ,246 bulunmuştur. Bu durumda ortaokul öğretmenlerinin açık fikirlilik eğilimleri arttıkça demokratik anlayışa yönelik kendilerini algı düzeyleri de arttığı söylenebilir. Diğer yandan ortaokul öğretmenlerinin sistematiklik eğilimleri ile otokratik ve ilgisiz anlayışa yönelik kendilerini algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile eleştirel düşünce eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ile elde edilen bulgular incelenip yorumlanmıştır.

5.1.SONUÇ

Araştırmanın birinci alt problemi ortaokul öğretmenlerinin kendi algılarına göre sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeye yöneliktir. Ortaokul öğretmenlerinin bir kısmı kendilerini ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında görmektedirler. Kendilerini yüksek düzeyde ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında algılayan ortaokul öğretmenlerinin yüzdesi diğer iki sınıf yönetimi anlayışına göre düşüktür.

Araştırmanın ikinci alt problemi ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, mezun oldukları okul, kadro durumu ve mesleki kıdeme göre sınıf yönetimi anlayışlarındaki farklılaşmayı belirlemeye yöneliktir. Kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerinin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışındaki yüzdelerine bakıldığında erkeklerin daha yüksek yüzdeye sahip oldukları görülmektedir. Kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerinin otokratik ve demokratik sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu doğrultuda kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerinin otokratik ve demokratik sınıf yönetimi anlayışlarına yönelik algılarının benzer olduğu söylenebilir. Kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerinin ilgisiz sınıf yönetimi anlayışına yönelik algılarında ise anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu durumda erkek ortaokul öğretmenleri kadın ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında daha yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir.

Mezun oldukları fakülteye göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarının belirlenmesine bakıldığında, Eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunu ortaokul öğretmenlerinin otokratik sınıf yönetimi anlayışındaki yüzdelerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Demokratik sınıf anlayışında, diğer fakülteler mezunu ortaokul öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha fazla yüzdeye sahip oldukları görülmektedir. Diğer fakülteler mezunu ortaokul öğretmenlerin az çoğunluğu kendilerini ilgisiz sınıf yönetimi anlayışında görmektedirler. Eğitim fakültesi ve diğer fakülteler mezunu ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan

ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına yönelik algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Kadro durumuna göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları incelendiğinde, ücretli ortaokul öğretmenlerin çoğunluğu kendilerini otokratik sınıf yönetimi anlayışında algılamaktadır. Bu yüzdenin kadrolu öğretmenlerin yüzdesine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Demokratik sınıf anlayışında, kadrolu ortaokul öğretmenlerinin ücretli öğretmenlere göre daha fazla yüzdeye sahip oldukları görülmektedir. Kadrolu ve ücretli ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre kadrolu ve ücretli ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına yönelik algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Kıdemlerine göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları incelendiğinde görüldüğü gibi kıdemlerine göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre kıdemlerine göre ortaokul öğretmenlerinin her üç sınıf yönetimi anlayışında da kendilerini algılama düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeye yöneliktir. Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin ortalamasına bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin açık fikirlilik alt boyutunda orta düzeyde, diğer alt boyutlarda ise düşük düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, mezun oldukları okul, kadro durumu ve mesleki kıdeme göre eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarındaki farklılaşma incelendiğinde kadın ve erkek ortaokul öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Bu doğrultuda kadın ve erkek ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme ve alt boyutlardaki eğilimlerinin aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Mezun oldukları fakülteye göre ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarındaki farklılaşma incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimi ve analitiklik alt boyutunda eğitim fakültesi ve diğer fakülteler mezunu ortaokul öğretmenleri arasında lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer fakülteler mezunu ortaokul öğretmenlerinin eğitim fakültesi mezunlarına göre genel eleştirel düşünme ve analitiklik alt boyutundaki eğilim

düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme eğiliminin diğer alt boyutlarında eğitim fakültesi ve diğer fakülteler mezunları arasında anlamlı bir fark söz konusu değildir.

Kadro durumuna göre ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve alt boyutlarındaki farklılaşma incelendiğinde kadrolu ve ücretli ortaokul öğretmenleri arasında kadrolu görev yapan ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadrolu ortaokul öğretmenlerinin ücretli olarak görev yapanlara göre genel eleştirel düşünme, analitiklik ve açık fikirlilik alt boyutundaki eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kıdemlerine göre ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ve meraklılık alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda ise kıdemlerine göre ortaokul öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. 11 yıl ve üstü kıdeme sahip ortaokul öğretmenlerinin diğer kıdeme sahip öğretmenlere göre genel eleştirel düşünme ve meraklılık eğilimine daha çok sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemi Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi anlayışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelendiğinde, Ortaokul öğretmenlerinin genel eleştirel düşünme eğilimleri ile kendilerini algıladıkları sınıf yönetimi anlayışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Korelasyon değerlerine bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışları arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Bu durumda ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri azaldıkça otokratik ve ilgisiz anlayışa yönelik kendilerini algı düzeylerinin arttığı söylenebilir. Demokratik anlayışta ise eleştirel düşünme eğilimi ile pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Bu durumda ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça demokratik anlayışına yönelik kendilerini algı düzeyleri de arttığı söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin analitiklik eğilimleri ile otokratik ve ilgisiz sınıf yönetim anlayışları arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Korelasyon değerlerine bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin analitiklik eğilimleri ile otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışları arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Ortaokul öğretmenlerinin meraklılık eğilimleri ile otokratik ve ilgisiz sınıf yönetim anlayışları arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Korelasyon değerlerine bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin meraklılık eğilimleri ile otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışları arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Bu durumda ortaokul

öğretmenlerinin meraklılık eğilimleri azaldıkça otokratik ve ilgisiz anlayışa yönelik kendilerini algı düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin meraklılık eğilimleri ile demokratik anlayışa yönelik kendilerini algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ortaokul öğretmenlerinin kendine güven eğilimleri ile otokratik ve ilgisiz sınıf yönetim anlayışları arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Korelasyon değerlerine bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin kendine güven eğilimleri ile otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışları arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Bu durumda ortaokul öğretmenlerinin kendine güven eğilimleri azaldıkça otokratik ve ilgisiz anlayışa yönelik kendilerini algı düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin kendine güven eğilimleri ile demokratik anlayışa yönelik kendilerini algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ortaokul öğretmenlerinin doğruyu arama ile otokratik ve demokratik sınıf yönetim anlayışları arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Korelasyon değerlerine bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin doğruyu arama eğilimleri ile otokratik ve demokratik anlayışa yönelik kendilerini algılama düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Bu durumda ortaokul öğretmenlerinin doğruyu arama eğilimleri arttıkça otokratik ve demokratik anlayışa yönelik kendilerini algı düzeylerinin arttığı söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin doğruyu arama eğilimleri ile ilgisiz anlayışa yönelik kendilerini algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ortaokul öğretmenlerinin sistematiklik eğilimleri ile demokratik anlayışta kendilerini algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durumda ortaokul öğretmenlerinin açık fikirlilik eğilimleri arttıkça demokratik anlayışa yönelik kendilerini algı düzeyleri de arttığı söylenebilir. Diğer yandan ortaokul öğretmenlerinin sistematiklik eğilimleri ile otokratik ve ilgisiz anlayışa yönelik kendilerini algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

5.2. Tartışmalar

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak eleştirel düşünme eğilimi ve sınıf yönetimi anlayışı arasındaki ilişkinin tartışmalarına yer verilmiştir.

Araştırma sonucuna göre araştırmanın bulguları ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ve sınıf yönetimi anlayış algılarının pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Ulaşılan bu sonuçla eleştirel düşünme eğilimi ile sınıf yönetimi anlayışı algısı düşükte olsa ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. Bu araştırmaya paralel olarak Kökdemir(2003) doktora tezinde eleştirel düşünme eğilimi yüksek ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışı sırasında daha başarılı olduklarını söylemektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, kadro durumu değişkenine göre incelenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bu değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Korkmaz(2009) “Öğretmenlerin Eleştirel düşünme eğilim ve Düzeyleri ”başlıklı araştırmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin cinsiyet, öğretim kademesi, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Karadeniz(2006) “Liselerde Eleştirel Düşünme Eğilimi” başlıklı araştırmasında mesleki kıdem, branş, mezun olunan fakülte ile öğretmenin sınıf yönetimi anlayışı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. İki araştırmanın sonuçları da mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte değişkenleri ile ilgili bu araştırma sonuçları destekler niteliktedir. Ancak diğer değişkenleri desteklememektedir. Hamurcu, Günay ve Akmaca(2005) de çalışmalarında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçları da yazar tarafından yapılan araştırmanın sonucuna benzerlik göstermektedir. Kürüm(2002)’ün çalışmasında ise öğretmen adaylarının genel eleştirel düşünme eğilimleri açısından mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılıklar bulmuştur. Bu araştırma yazarın yaptığı araştırma sonucunu desteklemektedir.

Eleştirel düşünme eğilimi analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutları ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte ve kadro durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni ile analitiklik, sistematiklik, meraklılık, kendine güven, doğruyu anlama alt boyutları ilişkisi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Konuyla ilgili bazı çalışmalarda eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutunda kızlar lehine farklılık gösterdiğini bulgusuna

ulaşmıştır. Hayran,2000;Kökdemir,2003;Çığrı Yıldırım,2005;Demir,2006). Yazarın yaptığı araştırmaların bu bulgusu bu araştırmalarla desteklenmektedir. Ancak diğer bazı çalışmalarda cinsiyet ile eleştirel düşünme eğilimi alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır(Hamurcu ve Günay ve Akamca Özyılmaz,2005;Kaloç,2005). Yazarın yaptığı araştırmadaki bu bulgu ile araştırılan araştırmalar yazarı desteklememektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışı algılarının cinsiyet, mezun olunan fakülte, mesleki kıdem ve kadro durumu değişkenine göre incelenmesi sonucunda aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yalçınkaya ve Tonbul(2002) yaptıkları araştırmada kıdem değişkenine göre sınıf yönetimi anlayışlarının farklılaşmadığını saptamıştır. Bu çalışma yazarın yaptığı çalışmayı desteklemektedir. İlgar(2007)'ın 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine olmak üzere diğer öğretmenlere göre sınıf yönetimi anlayışında farklılık gözlenmektedir. Bu çalışma yazarın yapmış olduğu çalışmayı desteklememektedir.

Cinsiyet değişkenine göre ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Özgan ve diğerleri(2011) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her iki çalışmada yazarın yaptığı araştırmayı desteklemektedir. Warga(1996) araştırmasında deneyimli öğretmenlerin zaman içinde etkili sınıf yönetimi metotlarını geliştirdiğini, deneyimsiz öğretmenlerin ise pek çok hata yaptığını sonucunu elde etmiştir. Bu araştırma sonuçları yazarın yaptığı çalışmayı desteklememektedir. Gündüz(2001) tarafından öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının demokratik tutumlarında cinsiyet ve mezun olunan fakülte türü değişkenlerinin bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu Çalışma yazarın yaptığı çalışmayı desteklemektedir.

5.3.ÖNERİLER:

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde, ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışı ile eleştirel düşünme arasında olumlu bir ilişki söz konusu olmuştur.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Eğitimcilerin sınıf yönetimi anlayışlarında sınıf içerisinde tek bir model kullanmak yerine sınıf yönetimi modellerinin toplamından bir model ortaya çıkararak öğrenci-öğretmen ilişkisini daha samimi bir ortam yaratmasını sağlayacak ve öğrenci görüşünü bildirirken daha özgür bir şekilde sınıf ortamındaki etkinliklere katılacaktır.
2. Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarına eleştirel düşünce eğilimine yönelik kurslar, seminerler verilerek öğretmen adaylarının bu becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.
3. Eleştirel düşünmenin altı alt boyutunda kıdem değişkininde göre farklılıklar bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğilimini geliştirmeye yönelik hizmet öncesi veya hizmet içi eğitimle aradaki sorun en aza indirgenebilir.
4. Kıdemli öğretmenler yeni başlayan öğretmenlere sınıf yönetimi konusunda bilgi ve birikimlerinin paylaşılması sağlanabilir.
5. Öğretmenlere sınıf yönetimi ve eleştirel düşünme eğilimi konusunda sadece hizmet içi eğitimle değil, sınıf yönetimi ile ilgili el kitapları ve CD şeklinde dağıtılarak kendilerini geliştirmelerine imkân verilmelidir.

Araştırmacı İçin Öneriler

1. Araştırmanın örneklem grubu devlet okullarında görev yapan ortaokul öğretmenleri olmuştur. Fakat aynı çalışma, kolejde görev alan öğretmenlere de uygulanabilir.
2. Sınıf yönetimi anlayışı ile ilgili okullar arası karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
3. Araştırmada sadece öğretmenlerin görüşleri ele alınarak yapılmıştır. Yönetici ve öğrenci görüşleri de ele alınarak araştırma genişletilebilir.
4. Araştırmaya katılan öğretmen sayısı indirgenerek sınıf yönetimi ve eleştirel düşünme eğilimi gözlem yöntemi ile ele alınarak eğitimcinin tutum ve davranışları incelenebilir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E. (2002). *Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular, Sınıf Yönetimi*. (Z. Kaya, Dü.) Ankara: Pegem A Yayınları, 7.
- Akbıyık, C. (2002). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akın, D. (2011). *Temel Kavramlar ve Sınıf Yönetiminin Kapsamı. Kuram Ve Uygulamada Sınıf Yönetim (Ed:C.Gülşen)* (2. b.). Ankara: Anı Yayıncılık, 16.
- Akincioğlu, O. (2001). Eleştirel Düşünce Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretmeninin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *(Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 16.
- Aydın, A. (2004). *Sınıf Yönetimi* (5. b.). Ankara: Tekağaç Eylül Yayınevi,16.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul*. Ankara : Yavuz Dağıtım.
- Başar, H. (1997). *Sınıf Yönetimi* (3. b.). Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri Yayınları, 14.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Miilli Eğitim Basımevi,16.
- Başar, H. (2006). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 58.
- Başaran, E. İ. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri Yönetmel Davranış*. Ankara: Gül Yayınevi,60-62.
- Bayrak, C. (1999). Modern Eğitimde Öğretmen Profili. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 9-16.
- Bursalioğlu, Z. (1999). *Eğitim Yönetimde Teori ve Uygulama* . Ankara : Pegem Yayıncılık,58.
- Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetime ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık, 37.
- Cüceoğlu, D. (1996). *İyi Düşün Doğru Karar Ver* (19. b.). İstanbul: Sistem Yayıncılık,19.
- Çalık, T. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Özellikleri.Sınıf Yönetimi (Ed: L.Küçükahmet)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 3.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık,72.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2.
- Demir, M. K. (2006). *Demokrasi Eğitimi ve sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Davranışları Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirgesi Kitabı (Cilt 1.)*. Ankara: Kök Yayıncılık,63.
- Demirci, C. (2002). *Eleştirel Düşünme*. [hacettepe.edu.tr/eleman/yayinlar/elestirel düşünme doc.](http://hacettepe.edu.tr/eleman/yayinlar/elestirel_dusunme.doc) adresinden alınmıştır

- Demirel, İ. E. (1994). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Kadioğlu matbaası.
- Demirel, Ö. (2002). *Öğretme Sanatı: Plandan Değerlendirmeye*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 196.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 226.
- Demirtaş, H. (2007). *Sınıf Yönetiminin Temelleri (Ed:Hasan Kıran)Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve Toplum (2 b.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2000). *Yaratıcı Öğrenme.Sınıfta Demokrasi(Ed.A.Şimşek)*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları,67.
- Doğanay, A., & Figen, A. (2006). *Eleştirel Düşünmenin Öğretimi.İçerik Türlerine Dayalı Öğretim(Ed.Ali Şimşek)*. Ankara: Nobeş Yayın Dağıtım,27.
- Dönmezler, İ. (1999). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 54.
- Ennis, R. H. (1986). *A Taxonomy of Critical Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: Freeman.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık,20.
- Gordon, T. (2004). *Çocukta Dış Disiplin mi? İç Disiplin mi? (2. b.)*. (E.Aksay, Çev.) İstanbul: Sistem Yayıncılık,4.
- Gündoğdu, H. (2007). *İlköğretim Okullarındaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Disiplini Sağlamada Kullandıkları Yöntemlerin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, H. B. (2004). *Eğitim, Okul ve Sınıf Yönetimi (Ed:Ş.Çetin ve M.Çağatay Özdemir)*. Ankara: Asil Yayın, 25.
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hamurcu Hülya, G. Y. (2005). *Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Eleştiri Profilleri. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 20, 147-157.*
- Hayran, İ. (2000). *İlköğretim Öğretmenlerinin Düşünce Beceri ve İşlemlerine İlişkin Görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hesapçıoğlu, M. (1995). *Öğretim İlke ve Yöntemleri (4. b.)*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım, 255.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi,Okul Yönetimi,Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi , Okul Yönetimi ve Sınıf Yönetimi (3. b.)*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım,166.

- İlgar, L. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma . *Doktora Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anabilim Dalı.
- İpşiroğlu, Z. (1989). *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme*. İstanbul: Afa Yayıncılık.
- Kaloç, R. (2005). Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler. *Yüksek Lisans Tezi* . Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karadeniz, A. (2006). Liselerde Eleştirel Düşünme Eğilimi. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi* . Ankara: Kazancı Kitap A.Ş.,48.
- Keskin, E. (2009). Orta Öğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimdeki Yeterlilikleri. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 13.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik Durumlarına Karar Verme ve Problem Çözme . (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Kökdemir, D. (2003). *Eleştirel Düşünme Kapsamı ve Eğitimi*. 02 09, 2014 tarihinde Başkent Üniversitesi İİBF Elyadal Araştırma Laboratuvarı(Kökdemir-ed.pdf). adresinden alındı
- Küçükahmet, L. (2000). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık,52.
- Kürüm, D. (2002). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünce Gücü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB. (1995). *Örnekleriyle Türkçe Sözlük 1*. Ankara: T.C Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı,766.
- Menduhoğlu, B. (2008). *Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*(Ed.Kürşad Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayınları,341.
- Murat, A. (1993). *Eğitim Yönetimi* (3 b.). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Niyazi, K. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (19 b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ömer, D. (1999). *Öğretme Sanatı:Plandan Değerlendirmeye*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özçakır, S. (2001). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları Düzce İli Örneği. *Yüksek Lisans Tezi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme* . Ankara: Pegem A Yayıncılık,115.
- Özgan , H., Yiğit , C., & Küllük , M. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 25.

- Özyürek, M. (1997). *Sınıfta Davranış Yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2005). *Olumlu Sınıf Yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık, 11.
- Perkins, D. (1989). *Beyond Abilities A Dispositional Theory Of Thinking*.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme ve Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarıtaş, M. (2003). *Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. Sınıf Yönetimi (Ed. Leyla Küçükahmet)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 50-55.
- Schreglaman, S. (2011). *Konu Temelli Eleştiriler Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı, Eleştirel Düşünme Eğilimine ve Düzeyine Olan Etkisi. Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Semerci, N. (2000, Nisan). *Kritik Düşünme Ölçeği. Eğitim ve Bilim Dergisi, 25(116), 3-5*.
- Sivri, D. (2012). *İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sternberg R., j. B. (1985). *A Statewide Approach to Measuring Critical Thinking Skills*.
- Şahinel, S. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerileri ile Tümlleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 45.
- Şentürk, H., & Oral, B. (tarih yok). *Türkiye' de Sınıf Yönetimi İle İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi(7), 1-26*.
- Taş, S. (2008). *Sınıf Yönetim Modelleri. Sınıf Yönetimi Teori ve Pratik Uygulamalar (Ed.B. Yiğit)*. İstanbul: Kriter Yayınevi, 143.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tezcan, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 320-321.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*. Ankara: Ütopya Yayın Evi, 22.
- Turan, S. (2011). *Sınıf Yönetimi Temelleri. Sınıf Yönetimi (Ed:M. Şişman ve S. Turan)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 55.
- Tutkun, Ö. F. (2003). *Sınıfta Yerleşim Düzeni. Sınıf Yönetimi (Ed:Z. Kaya)*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 133-134.
- Ünal, S., & Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları. Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.
- Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 78.

- Vural, R., & Kutlu, O. (2004). Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlilik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 2-8.
- Warga, A. (1996). *Classroom Management and Situational Leadership A Comparative Study of Management Styles of Beginnig and Experienced High School Teachears*. George Mason Ünversty.
- Yağcı, R. (2008). Sosyal Bilimler Öğretiminde Eleştirel Düşünme İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilimler Öğretiminde Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek için Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaka, A. (2006). *Sınıf Yönetimi Yaklaşımları .Sınıf Yönetimi (Ed.M.Yılman)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yalçınkaya, M., & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*(2), 1-10.

EKLER LİSTESİ

EK - 1 Araştırma için gezilen Okullar Listesi

Okul Adı
1. Gazi Mustafa Kemal Ortaokulu
2. Beşiktaş Ortaokulu
3. Esmâ Sultan Ortaokulu
4. Lütfü Banat Ortaokulu
5. Kılıç Ali Paşa Ortaokulu
6. Dikilitaş Mehmetçik Ortaokulu
7. Şair Nedim Ortaokulu
8. Boğazköy Ortaokulu
9. Murat Beyaz Ortaokulu
10. Cemal Reşit Rey Ortaokulu
11. Hasan Tahsin Ortaokulu
12. Fatih Ortaokulu
13. Arnavutköy Ortaokulu
14. Tolga Eti Ortaokulu
15. Tayakadın Ortaokulu
16. Hüseyin Aycibin Ortaokulu
17. Mehmet Erseven Ortaokulu
18. Ali Yalkın Ortaokulu

EK - 2 California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

1	2	3	4	5	6
Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği						
Sorular	1	2	3	4	5	6
1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak güzel olurdu.						
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.						
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce her zaman soruya odaklanırım.						
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.						
5. Dört lehte bir aleyhte görüş varsa lehte olan dört görüşe katılırım.						
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.						
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sorular benim için daha iyidir.						
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir eder.						
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum ama değilim.						
10. Diğer insanların çeşitli konularda neler düşündükleri anlamak benim için önemlidir.						
11. Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.						
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.						
13. Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde toplayabildiğim bütün bilgileri toplarım.						
14. Kurallara uygun şekilde karar verdiğim için arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar .						
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.						
16. Diğer insanların çeşitli konularda neler düşündükleri anlamak benim için önemlidir.						
17. İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.						
18. Okumak mümkün olduğunca kaçtığım bir şeydir.						
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.						
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.						
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamandır.						
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya çalışacaklarına bizim kültürümüzü çalışmalılar.						
23. İnsanlar benim karar vermeyi onayladığımı düşünürler.						
24. İnsanlar bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa nedenlere ihtiyaçları vardır.						
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.						
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.						
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.						
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.						
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvururlar.						
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.						
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.						
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.						
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım desteklemeyecekleri değil.						

34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.						
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.						
California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği						
Sorular	1	2	3	4	5	6
36. Benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar anlamlıdır.						
37. Beni mantıklı tanımlayabilirsiniz.						
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.						
39. İşler zorlaştığında diğerleri problem üzerinde çalışmayı sürdürmemi isterler.						
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.						
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle son konuştuğum kişiye bağlıdır.						
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.						
43. Sorunları çözenin en iyi yolu cevabı başkasından istemektir.						
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanınırım.						
45. Farklı dünya görüşlerine açık fikirli olmak insanların düşündüğünden daha az önemlidir.						
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.						
47. Her şey görüldüğü gibidir.						
48. Diğer insanlar sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.						
49. Ne düşündüğümü biliyorum o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.						
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.						
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.						

EK - 3 Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Anlayışı Ölçeği

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.

Sorular	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Seyrek	Hiçbir Zaman
1. Sınıf düzenine ilişkin kuralları ve ilkeleri tek basıma belirleyerek öğrencilerimin bu kurallara uymalarını beklerim.					
2. Öğrencilerimle aramda belirgin bir mesafe bırakırım					
3. Eğitim etkinliklerinin 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.					
8. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını cezalandırırım.					
9. Öğrencilerimin beni eleştirmelerinden rahatsız olurum.					
10. Öğrencilerimin bana saygı göstermeleri için otoriter olurum.					
11. Sınıfı ilgilendiren kararları, rol ve görevleri öğrencilerle birlikte belirlerim.					
12. Sınıftaki kuralların niçin koyulduğunun gerekçesini açıklarım.					
13. İstenmedik bir durum karşısında öğrencileri suçlamadan duygularımı açıklarım.					
14. Sınıfta yumuşak bir ses tonuyla, bağırmadan konuşurum.					
15. Konu dışı çalışmalar eğitim etkinliklerini aksattığı için öğrencilerle derste konuşmaktan kaçınırım					
16. Sınavları objektif olarak değerlendiririm.					
17. Eğitim ve öğretimde öğrenci ilgi ve gereksinimlerini esas alırım.					

Sorular	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Çok Seyrek	Hiçbir Zaman
18. Öğrenciyi ise kosan ve onların katılımını sağlayan öğretim yöntemleri kullanırım.					
19. Sınıfımda benimle öğrenciler ve öğrencilerle öğrenciler arasında çok yönlü bir iletişim sağlarım.					
20. Sınıfımda demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm.					
21. Öğrencilerime kesin sınırlamalar yerine seçenekler sunarım.					
22. Grup çalışmalarına öncelik veririm.					
23. Öğrencilere sadece istedikleri zaman yardım ederim.					
24. Sınıf yönetiminde bas edemediğim sorunlarla karşılaşırım.					
25. Eğitim etkinliklerini planlamayı zaman kaybı olarak düşünürüm.					
26. Okul dışındaki özel ders, ticaret gibi etkinlikler daha çok ilgimi çeker.					
27. Öğrencilerimi değerlendirirken o günkü psikolojime göre davranırım.					
28. Okulun ve dersin amaçları benim dersi işlememi etkilemez.					
29. Öğrencilerim sınıfta olabildiğince serbesttirler.					
30. Öğrencilerim toplum tarafından benimsenen davranışları göstermektedirler.					
31. Öğrencilerimin gözünde ben ulaşılmaz biriyim.					
32. Sınıfımda demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm.					
33. Sınıfta öğretmen ve yönetici rolü oynamaktan kaçınırım.					

EK - 4 Kişisel Bilgi Formu

Bu bölüm, branş ve sınıf öğretmenlerinin "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 ve daha az yaş
 31 – 40 yaş
 41 ve üzeri yaş

3. Öğretmenlikteki kıdeminiz;

- 5 ve daha aşağı yıl
 6 - 10 yıl
 11 ve üzeri yıl

4. En son mezun olduğunuz okul;

- Eğitim Fakültesi
 Diğer (Yazınız)

5. Mesleki pozisyonunuz;

- Kadrolu
 Ücretli

EK - 5 Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Gül VAROĞLU

E-mail: varoglu_gul@hotmail.com

Adres: Cihannüma mahallesi Yenimahalle fırın sokak no :7 Beşiktaş / İstanbul

Telefon: 0507 953 4551

EK - 6 İzin Belgesi

Yeditepe Üniversitesi

Eğitim Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Başkanlığına

Enstitünüz öğrencilerinden Gül VAROĞLU' nun "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları İle Eleştirel Düşünce Eğilimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezinin danışmanlığını yürütmekteyim. İstanbul ilinde, Avrupa Yakası ilçelerinde öğretmenlere uygulanmak üzere gerekli iznin alınmasını arz ederim.

Prof. Dr. Sefer ADA

EK - 7 Ölçek İzni

Sayın Varoğlu,

Yüksek Lisans çalışmanızda Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına ilişkin veri toplama aracımın kullanılmasında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır. Çalışmanızda başarılar dilerim.

15.01.2014

Yrd.Doç.Dr. Çetin TERZİ

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü 26470

ESKİŞEHİR