

T.C
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİ
KONTROL İDEOLOJİLERİ İLE SINIF
YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ

HAZIRLAYAN

Nurten UTAR

AĞUSTOS 2013

T.C.
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
GAZİANTEP

Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı 510411207 numaralı öğrencisi Nurten UTAR tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Kontrol İdeolojileri İle Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Arasındaki İlişki" başlıklı tez, 31/10/2013 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı ve Soyadı :	Kurumu _____:	İmzası:
Prof. Dr. Fatih TÖREMEN	Zirve Üniversitesi	
Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ	Zirve Üniversitesi	
Yrd. Doç. Dr. Ramin ALİYEV	Zirve Üniversitesi	
Yrd. Doç. Dr. Uğur TAŞDELEN	Zirve Üniversitesi	
Yrd. Doç. Dr. Tuğba YAVAŞ	Zirve Üniversitesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulununsayılı kararıyla 31/10/2013 tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Abdullah DEMİR

Enstitü Müdürü

ÖZET

Eğitim-öğretim sisteminin aksamadan yürütülebilmesi öğretmenlerin sahip olduğu etkili sınıf yönetimi becerilerine bağlıdır. Öğretmenlerin sınıf ortamında istenmeyen davranışlar karşısında aşırı kontrolcü sınıf yönetimi anlayışları benimsemeleri öğretmen ve öğrenciler arasında çatışmalara neden olmakta ve sınıf yönetiminde çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları kontrol ideolojileri ile istenmeyen davranışlar karşısında benimsedikleri bazı sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda kullanılan veri toplama araçları şunlardır: Willower, Eidell ve Hoy (1967) tarafından geliştirilen “Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri(PCI)”, Demirtaş (2006) tarafından geliştirilmiş olan “Kaotik Yaklaşım Ölçeği” ve Şentürk (2006) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği”. Çalışmanın evrenini Gaziantep merkezde çalışan sınıf öğretmenleri, örneklemini ise seçkisiz yolla belirlenmiş 467 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizi için “SPSS 15” paket programı kullanılmış, ve ilişkiisel analizler için t-testi, tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA), regresyon analizi ve korelasyon analizi testleri uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bazı bulgular şöyledir: sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile sınıf yönetimi modellerinden tepkisel model arasında pozitif yönde, gelişimsel model ve önlemsel model arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır; sınıf öğretmenlerinin kontrol ideolojileri ile kaotik yaklaşımı benimseme düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır; kadın öğretmenler erkek öğretmenlere kıyasla sınıf yönetiminde daha insancıl bir kontrol ideolojisi benimsemekte ve kaotik yaklaşıma daha sık başvurmaktadır; erkek öğretmenler kadın öğretmenlere kıyasla daha gözetimci bir kontrol ideolojisi benimsemekte ve tepkisel modele daha sık başvurmaktadır; mesleğe yeni başlamış öğretmenler yüksek kıdem sahibi öğretmenlere kıyasla insancıl kontrol ideolojisini daha fazla benimsemektedirler.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci kontrol ideolojisi, kaotik yaklaşım, sınıf yönetimi modelleri, istenmeyen davranışlar

ABSTRACT

Having a smooth education system is related to the effective classroom management skills of teachers. Being a control mania in classroom management brings about some conflicts between teacher and students and causes different kinds of troubles in the classroom. The aim of this work is to check the relationship between teachers' pupil control ideology and classroom management approaches they apply for the troublesome behaviors in the classroom. In line with this purpose, the instruments used in this work are: "Pupil Control Ideology / PCI Scale (Willower, Eidell and Hoy 1967)", "Chaotic Approach Scale" (Demirtaş 2006) and "Classroom Management Models Behavior Scale". The population of this work is the primary school teachers working the city center of Gaziantep and the research sample is 467 randomly selected, primary school teachers. SPSS 15 packaged software is applied for the analysis of the data and t-test, one-way ANOVA, regression and correlation tests were carried out for the relational calculus. The followings are some findings obtained in the research: a positive meaningful relationship between teachers' pupil control ideology and reactive classroom management model, and a negative meaningful relationship between teachers' pupil control ideology and developmental and precautionary models were found; a negative meaningful relationship between teachers' pupil control ideology and chaotic classroom management approach was found; female teachers have more humanistic pupil control ideology compared to male teachers and they apply to chaotic approach more in classroom management; male teachers have more custodial pupil control ideology compared to female teachers and they apply to reactive model more in classroom management; beginning teachers have more humanistic pupil control ideology compared to teachers having longer service years.

Key Words: Pupil control ideology, chaotic approach, classroom management models, troublesome behaviors.

İÇİNDEKİLER

KAPAK.....	I
ONAY.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLolar LİSTESİ.....	VII
ÖNSÖZ.....	X
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Problem Cümlesi.....	5
1.5. Alt Problemler.....	5
1.6. Sayılıtlar.....	6
1.7. Sınırlılıklar.....	6
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	7
2.1. Sınıf Yönetimi	7
2.2. Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar.....	9
2.2.1. İstenmeyen Davranışın tanımı.....	10
2.2.2. İstenmeyen Davranışların Nedenleri.....	10
2.2.2. Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlar Nelerdir.....	11
2.3. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları.....	14
2.3.1 Sınıf Yönetimi Modelleri.....	16
2.3.1.1. Gelişimsel Model.....	16
2.3.1.2. Önlemsel Model.....	18
2.3.1.3. Tepkisel Model.....	20
2.3.1.4. Bütünsel Model.....	22
2.4. Kaos Kuramı.....	22
2.4.1. Kaosun Çeşitli kaynaklardaki Tanımı.....	25
2.4.2. Kaotik Davranışın tanımı.....	26
2.5. Kaos Kuramının Eğitim Yönetimindeki Rolü ve Önemi.....	27
2.5.1. Kaos ve Liderlik.....	29
2.5.2. Kaos ve Okul Yönetimi	32
2.5.3. Kaos ve Sınıf Yönetimi.....	35

2.6. Öğrenci Kontrol İdeolojisi.....	38
2.6.1. Gözetimci Kontrol İdeolojisi.....	42
2.6.2. İnsancıl Kontrol İdeolojisi.....	44
2.7. Öğrenci Kontrol İdeolojisi ile İlgili Çalışmalar.....	46
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	46
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	48
3. YÖNTEM.....	52
3.1. Arştırmanın Deseni.....	52
3.2. Verilerin Toplanması.....	52
3.3. Arştırmanın Evreni ve Örnekleme.....	53
3.3.1. Araştırmaya Katılan Örneklemin Demografik Özellikleri.....	53
3.4. Veri Toplama Araçları.....	55
3.4.1. Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri.....	56
3.4.2. Kaotik Yaklaşım Ölçeği.....	58
3.4.3. Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği.....	60
3.5. Verilerin Analizi.....	64
4. BULGULAR	66
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	67
4.1.1 Cinsiyet Değişkeni.....	67
4.1.2. Medeni Durum Değişkeni.....	68
4.1.3. Yaş Değişkeni.....	70
4.1.4. Kıdem Değişkeni.....	72
4.1.5. Öğrenci Sayısı Değişkeni.....	75
4.1.6. Bulunduğu Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkeni.....	76
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	78
4.2. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	79
4.2. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	80
4.2. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	81
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	82
5.1. Tartışma Ve Sonuç.....	82
5.2. Öneriler.....	89
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	89
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	90
KAYNAKÇA.....	92
EKLER.....	99

TABLOLAR LİSTESİ

TABLO 1. İstenmeyen Davranışlar.....	13
TABLO 2. Gözetimci ve İnsancıl Öğrenci Kontrol İdeolojilerinin Karşılaştırılması	41
TABLO 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	53
TABLO 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı	53
TABLO 5. Araştırmaya katılan Öğretmenlerin Yaş Dağılımı.....	53
TABLO 6. Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	54
TABLO 7. Araştırmaya Katılanların Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı.....	54
TABLO 8. Araştırmaya Katılanların Buldukları Kurumdaki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı.....	55
TABLO 9. Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri KMO ve Barlett Test sonuçları.....	57
TABLO 10. Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri Faktör Ortak Varyansı.....	57
TABLO 11. Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri Toplam Açıklanan Varyans.....	58
TABLO 12. Kaotik Yaklaşım Ölçeği KMO ve Barlett Test Sonuçları.....	59
TABLO 13. Kaotik Yaklaşım Ölçeği Faktör ortak varyansı.....	59
TABLO 14. Kaotik Yaklaşım Ölçeği Toplam Açıklanan Varyans.....	60
TABLO 15. Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği(Gelişimsel Model) KMO ve Barlett Test sonuçları.....	61
TABLO 16. Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği (Gelişimsel Model)Faktör ortak varyansı.....	61
TABLO 17. Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği(Gelişimsel Model) Toplam Açıklanan Varyans.....	61
TABLO 18. Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği (Önlemsel Model) KMO ve Barlett Test sonuçları.....	62
TABLO 19. Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği (Önlemsel Model) Faktör ortak varyansı.....	62
TABLO 20. Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği (Önlemsel Model) Toplam Açıklanan Varyans.....	62
TABLO 21. Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği (Tepkisel Model) KMO ve Barlett Test sonuçları.....	63

TABLO 22. Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği (Tepkisel Model) Faktör Ortak Varyansı.....	63
TABLO 23. Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği (Tepkisel Model) Toplam Açıklanan Varyans.....	63
TABLO 24. Katılımcıların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	66
TABLO 25. Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların Öğrenci kontrol İdeolojilerine İlişkin t-testi Sonuçları.....	67
TABLO 26. Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların Sınıf Yönetimi Yaklaşım ve Modellerine Yönelik Davranış Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları.....	68
TABLO 27. Medeni Durum Değişkenine Göre Sınıf Katılımcıların Öğrenci kontrol İdeolojilerine İlişkin t-testi Sonuçları	69
TABLO 28. Medeni Durum Değişkenine Göre Katılımcıların Sınıf Yönetimi Yaklaşım ve Modellerine Yönelik Davranış Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları	69
TABLO 29. Yaş Değişkenine Göre Katılımcıların Öğrenci kontrol İdeolojilerine İlişkin one-way ANOVA testi Sonuçları.....	70
TABLO 30. Katılımcıların Öğrenci Kontrol ideolojilerinin Yaş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri.....	70
TABLO 31. Yaş Değişkenine Göre Katılımcıların Sınıf Yönetimi Yaklaşım ve Modellerine Yönelik Davranış Düzeylerine İlişkin one-way ANOVA Sonuçlar.....	71
TABLO 32. Kaotik Yaklaşım ve Tepkisel Model Ölçeklerinin Yaş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri.....	72
TABLO 33. Kıdem Değişkenine Göre Katılımcıların Öğrenci kontrol İdeolojilerine İlişkin one-way ANOVA testi Sonuçları	73
TABLO 34. Katılımcıların Öğrenci Kontrol ideolojilerinin Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri	73
TABLO 35. Kıdem Değişkenine Göre Katılımcıların Sınıf Yönetimi Yaklaşım ve Modellerine Yönelik Davranış Düzeylerine İlişkin one-way ANOVA Sonuçları.....	74
TABLO 36. Tepkisel Yaklaşım ölçeğinin Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri	75
TABLO 37. Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Katılımcıların Öğrenci kontrol İdeolojilerine İlişkin one-way ANOVA testi Sonuçları	75
TABLO 38. Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Katılımcıların Sınıf Yönetimi Yaklaşım ve Modellerine Yönelik Davranış Düzeylerine İlişkin one-way ANOVA Sonuçları	76

TABLO 39. Çalışma Süresi Değişkenine Göre Katılımcıların Öğrenci kontrol İdeolojilerine İlişkin one-way ANOVA testi Sonuçları	77
TABLO 40. Çalışma Süresi Değişkenine Göre Katılımcıların Sınıf Yönetimi Yaklaşım ve Modellerine Yönelik Davranış Düzeylerine İlişkin one-way ANOVA Sonuçları	77
TABLO 41. Öğrenci Kontrol İdeolojisi ve Kaotik Yaklaşım Regresyon Analizi ...	78
TABLO 42. Öğrenci Kontrol İdeolojisi ve Gelişimsel Model Regresyon Analizi .	79
TABLO 43. Öğrenci Kontrol İdeolojisi ve Önlemsel Model Regresyon Analizi ...	80
TABLO 44. Öğrenci Kontrol İdeolojisi ve Tepkisel Model Regresyon Analizi	81

ÖNSÖZ

Öncelikle tez konusunun belirlenmesi aşamasından veri toplama araçlarının bulunması, veri analizinin yapılması ve tablolaştırılması gibi ,tezin tüm araştırma ve yazım süreci boyunca bilgisi ve tecrübesiyle bana yol gösteren değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Karakuş'a ve çok yabancı olduğu post-modernist kuramlarla tanışmamı sağlayıp, tez konum konusunda bana ilham veren değerli hocam Prof. Dr. Fatih Töremen'e teşekkür ederim.

Hayatımın tüm aşamalarında olduğu gibi Yüksek lisansa başlamam ve bitirmem konusunda da desteklerini esirgemeyen ve beni teşvik eden ablalarım Fatma Utar'a, Suna Özkan'a ve bana enişteden çok bir abi olan eşi Servet Özkan'a içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca çalışmam süresince yardımlarından ötürü tüm arkadaşlarıma teşekkürü borç bilirim.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Sosyal bilimlerin temeli evreni ve evrende meydana gelen olayları doğrusal bir neden-sonuç ilişkisinde anlama, yorumlama, tahmin ve kontrol etme ilkelerine dayanmaktadır (Gursakal 2007). Gursakal (2007), sosyal bilimlerin özellikle tahmin ve kontrol kısmında ciddi sorunlar olduğunu vurgulamaktadır. Sosyal bilimlerin hemen her alanında varlığını hissettiğimiz bu yorumlar, yönetim biliminde de kendini göstermektedir. Modernist düşünce, örgütleri katı bir şekilde kurallara bağımlı, statik ve önceden kestirilebilir olarak görmemize neden olmaktadır. Bu demir duvarları aşamamızın sebebi post-modernist araştırmacılar tarafından bilgi eksikliği, yanlış hesaplama veya kötü yönetime bağlanmaktadır.

21. yüzyıl, bilim dünyasında çok köklü değişimlerin yaşandığı, bilimin temel felsefesinin değiştiği bir bilimsel devrime ev sahipliği yapmaktadır. Kaynağını fen bilimlerinden alan bu gelişmeler sosyal bilimleri de etkisi altında bırakmış ve bilim dünyasının dayandığı temel felsefe olan pozitivist bakış açısından, Postmodernist paradigmaya doğru bir eksen kayması oluşturmuştur. Pozitivist paradigma, bağımsız gözlemciler tarafından ölçülüp, rasyonel sonuçlar alınabilen, stabil bir dünya var saymakta (Şimşek 1997) ve bu fiziksel stabil dünyanın üzerinde kontrol mekanizmasını arttırarak sosyal faydalar elde etmeyi amaçlamaktadır. Öte yandan Boisot ve McKelvey'in (2010), "pozitivizmin epistemolojik düşmanı" olarak adlandırdıkları postmodernizm, modernizmin temel dayanaklarına meydan okumaktadır.

Şimşek (1997), Türkiye'nin tüm dünyada meydana gelen paradigmatik dönüşümün çok gerisinde kaldığını belirterek, eğitim yönetimi alanında bu dönüşümün başlatılması için atılması gereken acil adımların olduğunu vurgulamıştır.

Töremen (2000), eğitim örgütlerinde uyguladığımız sistemin önceden belirlenmiş zaman ve mekânlarda, küçük veya büyük çapta doğrusal etkinlikler düzenleyerek bunların uygulanmasına dayalı olduğunu, eğitim yönetiminde şimdiye kadar yazılıp çizilmiş olan tüm kaynakların bile "doğrusallık, tahmin edilebilirlik ve tekrarlanabilir olma" üzerine dayalı olduğunu, Newton prensiplerine göre kurulmuş olan bu sistemin içinde bulunduğumuz çağın ihtiyaçlarına cevap vermediğini vurgulamış ve "mutlak determinizmin artık yerini yapısalcılık, karmaşıklık ve önceden kestirilemezliğe bırakmak zorunda" olduğunu altını çizmiştir.

Eğitim sistemimiz hiyerarşik bir yapıya uymaya, geleceği tahmin ettiğimiz planlar yapmaya ve bu planlar dâhilinde bilgileri küçük küçük parçalara bölüp, belirli zaman ve mekânlarda küçük haplar halinde sunmaya dayanmaktadır. Bunun en büyük nedeni ise geçerliliğini bir asır önce yitirmiş olmasına rağmen, örgüt kültüründe yerleşmiş olan Pozitivist düşünceden hala sıyrılamamış olmamızdır. Ünlü ekonomist John Maynard Keynes dünyadaki en büyük zorluğun, insanlara yeni fikirler kabul ettirmek değil, eski fikirlerini unutturmak olduğunu söylemiştir.

Wheatley (1999), bilimin değiştiğini ve eğer bilime dayalı organizasyonlar oluşturmak ve yönetmek istiyorsak bunu en azından günümüz bilimini baz alarak yapmamız gerektiğini, artık 17. yüzyıl evreninin ardından koşmayı bırakmak zorunda olduğumuzu vurgulamıştır. Yıllarca indirgemeci bakış açısının etkisiyle örgütlerin mikro bileşenleri üzerinde yoğunlaşıp, onları yönetmeye ve kontrol sağlamaya çalışılmış ve maalesef ki sonuç olarak hüsrân, yorgunluk ve başarısızlık dışında bir şey elde edilememiştir (Sloan 2011).

Eğitim yönetimindeki bu pozitivist yapı eğitim yönetiminin alt boyutlarından biri olan sınıf yönetimini de etkisi altında bırakarak, öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha tepkisel ve kontrol odaklı bir yaklaşım benimsemelerine neden olmuş ve sınıf yönetiminin disiplin kavramıyla özdeşleşmesine yol açmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışı çoğunlukla düzeni ve disiplini sağlama adına öğrencilerin sınıf ve okul ortamında sergiledikleri hatalı davranışlara yönelip, bu davranışları ortadan kaldırmaya ve davranışın faili olan öğrencileri cezalandırmaya yönelik olmuştur.

Evertson ve diğeri (2003), sınıf yönetiminin disiplin kavramından çok daha geniş bir olgu olduğunun altını çizmiş ve etkili bir sınıf yönetiminin, verimli bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için öğretmenin öğrencilerle etkileşime girerek yapmış olduğu bir dizi sınıf aktivitelerini kapsadığını belirtmiştir (akt: Yaşar 2008). Rozenholts (1989), sınıf yönetiminde bir düzen arayışı amacıyla, öğrenci kontrolünün çok fazla dile getiriliyor ve gündeme alınıyor olduğunu ve bu durumun, kontrol olgusunun sık sık okulun asıl kuruluş amacı olan öğrenme olgusu dahi geride bırakmasına yol açtığını belirtmiştir.

Sınıf yönetiminde aşırı kontrol olgusunun neden olduğu tüm bu sorunlara karşın, şimdiye kadar çok az çalışma öğretmenlerin kontrol ideolojileri ve sınıf yönetiminde öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımlarına odaklanmıştır. Bu nedenle, bu çalışma öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerini belirlemeyi ve öğrenci kontrol ideolojileri ile sınıf yönetiminde benimsedikleri yaklaşımları arasındaki ilişkileri incelemeyi hedeflemiştir.

Öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştıkları problemler çoğunlukla tahmin edilemeyen, beklenmedik, kaotik yapıda olaylardır. Bu bağlamda, bu davranışlara karşı geliştirilen sınıf yönetimi yaklaşımları ve modellerinin de etki-tepki prensibinin dışına çıkması ve kaotik özellikler barındırması gerekir. Demirtaş (2006), öğretmenin bir kaos-karmaşa yöneticisi olduğu vurgusunu yapmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin post-modernist sınıf yönetimi yaklaşımları arasında en önemlilerinden biri olan kaotik yaklaşıma olan bakış açıları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki çalışmada incelenen boyutlardan biridir. Araştırma kapsamında ele alınan diğer sınıf yönetimi yaklaşımları ise temelleri Newton'cu pozitivist paradigmaya dayanan klasik yaklaşım ve pozitivist düşünceye dayanan bazı modernist yaklaşımlardır. Araştırmada post-modernist bir yaklaşım olan kaotik yaklaşım, modernist yaklaşımların doğurduğu, sınıf yönetiminde öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerini odak noktası alan gelişimsel model ve sınıf ortamında istenmeyen davranışlar meydana geldikten sonra tepki göstermek yerine, davranışların nedenleri

üzerinde duran ve problem davranış oluşmadan önce önlemeyi amaçlayan önlemsel modelin yanı sıra klasik yaklaşımın doğurduğu tepkisel model üzerinde durulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenci kontrol ideolojileri ile sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar karşısında benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu bağlamda, öncelikli olarak sınıf öğretmenlerinin kontrol ideolojilerinin belirlenmesi amaçlanmış, daha sonra ise öğretmenlerin post-modernist bir sınıf yönetimi yaklaşımı olan kaotik yaklaşımın yanı sıra sınıf yönetimi modellerinden gelişimsel, önlemsel ve tepkisel yaklaşıma bakış açıları ve sınıf yönetiminde bu yaklaşımlara ne düzeyde yer verdiklerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kontrol ideolojileri ve sınıf yönetiminde benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları belirlendikten sonra aralarındaki ilişki, ilişkinin düzeyi ve yönü belirlenmek istenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Etkili bir sınıf yönetimi becerisi eğitim öğretim etkinliklerinin sağlıklı ve nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi gerekli olan önkoşullardan biridir. Etkili bir sınıf yönetimi becerisi ise öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları ile birebir ilişkilidir. Öğretmenler sınıf ortamında birçok beklenmedik davranışla karşılaşmakta ve bu problemlerle başa çıkmak için bazen eğitim ve öğretim faaliyetlerine ayırdıklarından daha fazla zaman ve çaba harcamaktadır. Bu durum öğrencilerin eğitimlerinin aksamasının yanı sıra, öğretmenlerde de bitkinliğe yıpranmışlığa neden olmaktadır.

Sınıf ortamında oluşan istenmeyen davranışlara karşı öğretmenler sıklıkla kontrol ve disiplin olgularına sığınmaktadır. Statik bir düzen anlayışı benimseyen öğretmenlerin, düzeni sürdürmek için yürüttükleri aşırı kontrol odaklı yönetim anlayışı öğrencilerle çatışma yaşamalarına neden olmaktadır. Nitelikli bir sınıf

ortamının oluşturulması, geleneksel bir bakış açısıyla bağdaştırılabilecek kontrolcü sınıf yönetimi anlayışının ve istenmeyen davranışlarla, bu davranışların faillerine yönelik tepkisel müdahalelerin yerini post-modern yaklaşımların sunduğu etkili, istenmeyen davranışların psikolojik ve sosyal nedenlerini sorgulayan, karmaşık olaylar karşısında farklı çözümler sunan modellerin almasıdır.

Bu bağlamda, öğretmenlerin kontrol kavramına karşı bakış açılarının belirlenmesi ve sınıf yönetiminde benimsedikleri yaklaşımlarla ilişkilendirilmesi ciddi bir önem arz etmektedir. Bu çalışma öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerini incelemeyi ve kontrol ideolojileri ile kaotik yaklaşım, gelişimsel model, önlemsel model ve tepkisel model arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin kontrol ideolojilerine ve sınıf yönetimi yaklaşımlarına yönelik ülkemizde yapılan az sayıda çalışma vardır. Sınıf yönetiminde kaotik yaklaşımın ele alındığı çalışmalar ise sadece ülkemizde değil, yurt dışında yapılan çalışmalar arasında da oldukça azdır. Bu nedenle, bu çalışmanın ileride yapılacak araştırmalara örnek teşkil edeceği düşünülmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı yaklaşımları sahip oldukları öğrenci kontrol ideolojisine göre değişmekte midir?

1.5. Alt Problemler

Araştırmada beş alt probleme cevap aranmıştır:

- 1- Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri kontrol ideolojileri “a) cinsiyete, b) medeni haline, c) yaşlarına, d) mesleki kıdemlerine, e) sınıftaki öğrenci sayılarına, f) buldukları kurumdaki çalışma sürelerine” göre değişmekte midir?
- 2- Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenci kontrol ideolojileri ile kaotik sınıf yönetimi yaklaşımı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- 3- Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenci kontrol ideolojileri ile sınıf yönetimi modellerinden gelişimsel model arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4- Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenci kontrol ideolojileri ile sınıf yönetimi modellerinden önlemsel model arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5- Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenci kontrol ideolojileri ile sınıf yönetimi modellerinden tepkisel model arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Sayıtlar

- 1 Öğrenci kontrol ideolojisi envanteri araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kontrol kavramına yönelik düşüncelerini ölçmektedir.
- 2 Kaotik yaklaşım ölçeği öğretmenlerin sınıf yönetiminde kaotik yaklaşıma yönelik düşüncelerini ölçmektedir
- 3 Sınıf yönetimi modelleri envanteri öğretmenlerin sınıf yönetiminde gelişimsel model, önlemsel model ve tepkisel modele ilişkin düşüncelerini ölçmektedir.
- 4 Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ölçeklerde yer alan maddelere samimiyetle cevap vermişlerdir.

1.7. Sınırlılıklar

- 1 Bu araştırma Gaziantep ili devlet ilköğretim okullarında görev yapan 462 öğretmenle sınırlıdır.
- 2 Araştırma sadece sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır, branş öğretmenleri kapsam dışı bırakılmıştır.
- 3 Araştırmada sınıf yönetimi modellerinden gelişimsel model, önlemsel model ve tepkisel model, post-modernist yaklaşımlardan da kaotik yaklaşım ele alınmıştır, diğer model ve yaklaşımlar kapsam dışı bırakılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Sınıf Yönetimi

İnsanlık geliştikte insanoğlunun gözlemlemeye, incelemeye ve öğrenmeye olan merakı daha formal bir boyut kazanmış ve zaman içinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi için okul olarak adlandırdığımız birimler oluşturulmuştur. Bireyler, okul sisteminin alt birimleri olarak tanımlayabileceğimiz sınıf ortamında akademik amaçlar doğrultusunda bir araya gelirler. Bu bağlamda Başaran (1996), sınıfları önceden planlanmış eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği bir organizasyon olan okulun alt birimleri olarak tanımlamıştır. Şentürk (2006) ise sınıfların okulların amaçları doğrultusunda akademik etkinliklerin yoğunluk kazandığı sistemler olduğunu belirtmiş ve bu ortamda gerçekleşen faaliyetlerin çok boyutlu, tahmin edilemeyen ve anlık gelişen olaylar olduğu vurgusunu yapmıştır. Sınıfların bu tür karmaşık birimler olması insanları bir düzen arayışına itmiş ve sınıf yönetimi kavramı doğmuştur.

Sınıf yönetimi ile ilgili yapılan ilk araştırmalar 1900'lü yılların başına tekabül etmektedir (Güner 2010). Güner, 2010 yılında yayınlanmış olan çalışmasında; William Chandler Bagley'in (1907) mesleklerinde başarı sağlamış öğretmenleri gözlemleyerek ve bu alanla ilgili kaynakları tarayarak yazmış olduğu "sınıf yönetimi (classroom management)" isimli kitabının sınıf yönetimindeki ilk kaynak kitaplardan biri olduğunu belirtmiştir. Ortalama bir asır önce doğmuş olan sınıf yönetimi kavramı ve iyi bir sınıf yöneticisinin özellikleri üzerine şüphesiz yüzlerce tanımlama yapılmıştır: sınıf yönetimi, daha önceden ortaya konulmuş olan kurallar doğrultusunda düzenin sağlanması, bireyde istendik davranış oluşturabilmek amacıyla etkin bir zaman yönetimi ve öğrenci denetiminin sağlanabilmesi sürecidir (Çelik 2005). Benzer başka bir tanımda ise sınıf yönetimi; belirlenmiş amaçlar doğrultusunda sınıfta eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilebilmesi için bir nevi lider olarak görülebilecek öğretmenin, öğrencilerin davranışlarını ve öğrenmenin gerçekleştiği çevreyi düzenlemek ve kontrol etmek için gerçekleştirdiği faaliyetlerdir (Danaoğlu 2009). Lemlech (1988) ise sınıf yönetimini bir orkestra yönetimine, sınıf yöneticisi olan öğretmeni ise bir orkestra şefine benzetmiştir.

Jacobsen, Eggen ve Kauchak (1985: 44), etkili bir sınıf yöneticisinin duyarlı ve kararlı olma, öğrencilere rol model olabilme, istekli ve hevesli olma ve yüksek beklenti sahibi olma gibi özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. İlgar (2007) ise iyi bir sınıf yöneticisinin sahip olması gereken özellikleri şöyle tanımlar; akademik hedeflere ulaşmada karşılaşılabilecek problemleri asgari düzeye indirgeyebilir, öğrencilerine rehberlik edebilir, onların kişilik gelişimlerine katkıda bulunup sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirebilmelerini sağlar, sınıfın kaynaklarını en verimli şekilde kullanabilir, öğrencilerinin öz denetim becerisi kazanmasına yardımcı olur. Buna karşın İlgar (2007), bu vasıflara sahip olmayıp öğrencileri üzerinde otoritesini ve statüsünü kullanarak üstünlük sağlamaya çalışan, öğrenci psikolojisinden anlamayıp kendi egosunu tatmine uğraşan, yeniliklere ve gelişime kapalı bireylerin bu mesleği sürdürmesinin son derece zor ve yanlış olduğunu vurgulamıştır. Danaoğlu (2009) ise etkili bir sınıf yönetiminin sağlanabilmesi için öncelikli olarak öğretmenin, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlaması gerektiğinin altını çizmiştir. İkinci adımda öğrencilerin sınıf ortamına, öğretmene ve okula karşı olumlu tutum geliştirilmesini sağlamak olmalıdır (Danaoğlu 2009).

Her öğretmen, eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi için farklı bir sınıf yönetimi anlayışına sahip olmakta ve sınıf ortamında karşılaştıkları olumsuz veya beklenmedik olaylar karşısında kendilerine özgü tutum ve tavırlar takınabilmektedir (Şentürk 2006). Özellikle daha gelenekçi yapıya sahip olan öğretmenler sınıf yönetimini düzen, otorite ve kontrol ile özdeşleştirirken, sınıf yönetimi alanındaki gelişmeleri takip eden, yeniliğe açık öğretmenler daha demokratik ve insancıl bir sınıf yönetimi anlayışı benimsemektedirler.

1950'lere kadar sınıf yönetimi alanında pek fazla ilerleme kat edilmemiş olmasına rağmen (Güner 2010) özellikle 1960'ların sonuna doğru diğer bilimsel alanlardan da etkilenerek bir ivme kazanmış ve tepkisel bir anlayıştan daha önlemsel bir bakış açısına doğru kaymıştır (Yaşar 2008). Geçmiş yıllardaki sınıf yönetimi anlayışı disiplin ve otoriteyi merkeze alırken, günümüzde eğitim-öğretim

faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması odak noktası haline gelmiştir (Danaoğlu 2009). İlgar (2007) "Günümüzde artık geleneksel öğretim ilke ve yöntemleri ve disiplin anlayışı ile sınıfı yönetmenin söz konusu" olmadığını belirtmiştir.

2.2. Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar

Öğretmenler, sınıf ortamında hiç beklenmedik davranış problemleri ile sıklıkla karşılaşmaktadırlar. Bu davranış problemleri çoğunlukla okulun varlık nedeni olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin istenildiği yürütülmesini engellemekle kalmayıp, öğretmenlerin ruhsal durumlarını da olumsuz etkileyebilmektedir. Sınıftaki disiplin problemlerinin öğretmenleri strese sokmakta ve hoşnutsuzluk hissi vermektedir (İlgar 2007). Baltaş ve Baltaş (1998: 62) çalışmalarında Amerikan Stres Entitüsünden aldıkları verileri aktarmış ve öğretmenlik mesleğinin günlük yaşamsal faaliyetlerini devam ettirememek ve ruhsal sağlığı tehlikeye atmak açısından yüksek riskli meslek grupları arasında olduğunu belirtmiştir (akt: Cemaloğlu ve Kayabaşı 2007). Ayrıca Cemaloğlu ve Kayabaşı(2007) öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerine yapmış oldukları bir araştırmada öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları problemlerin onları yüksek oranda stres altında bıraktığını ve bu bağlamda tükenmişlik hissi duyduklarını vurgulamıştır.

Öğretmenlerin mesleklerinde yaşadıkları iş yükü sıkıntısı veya yönetsel problemlerin yanı sıra, sınıf ortamında karşılaştıkları istenmeyen davranış problemleri onları rahatsız eden etkenler arasında ilk sıralarda yer almakla beraber eğitim-öğretim sürecin işleyişi sırasında yadsınamaz oranda sık karşılaşılmaktadır.

Yüksel (2001)'in "önceden bilinmeyen veya tahmin edilemeyen" karmaşık, kaotik olaylar olarak da nitelendirdiği, eğitim sürecinin kaçınılmaz bir parçası olan istenmeyen davranışlarla başa çıkabilmek için pratikte uygulanabilir çeşitli yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi sağlıklı bir sınıf yönetimi sağlanabilmesi için ciddi önem teşkil etmektedir.

2.2.1. İstenmeyen Davranışın tanımı:

Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar, öğrencileri öğrenme etkinliğinden alıkoyan, bu süreçte öğretmen ve öğrencileri olumsuz yönde etkileyen her tür durum için kullanılabilir (Marzano, Marzano ve Pickering 2003). Tertemiz (2000) ise sınıf içi istenmeyen davranışları eğitimin genel veya özel hedeflerine ulaşma sürecinde bu süreci köstekleyebilecek, sınıfta oturmuş olan düzeni bozan, öğretmen ve öğrencileri rahatsız eden tutum ve davranışlar olarak tanımlamıştır. Keskin (2002) okulun ve öğretmenlerin öğrencilerden isteklerini ve beklentilerini karşılamayan, eğitim-öğretim hedefleri ile çelişen, sınıf içinde huzursuz ve rahatsız bir ortam oluşturan her tür durumu tanımlamak için istenmeyen davranış terimini kullanmıştır. Benzer bir şekilde İlgar (2007) da istenmeyen davranışların eğitimin hedeflerini gerçekleştirmesini güçleştirebilecek tutum ve davranışlar olduğunu belirtmiştir. Atıcı (2001: 6) istenmeyen davranışların sınıfın çoğunluğu tarafından gözlemlenip hızlı bir şekilde sınıfın diğer üyelerince de taklit edilme özelliğine sahip olduğunu belirtmiştir.

2.2.2. İstenmeyen Davranışların Nedenleri:

Sınıf ortamında oluşan istenmeyen davranışlar nedeni olmayan rastlantısal olaylar değildir (İlgar 2007). Bu bağlamda, davranışların sebeplerine bakmaksızın sadece olaya yönelik bir tutum sergilemek yerinde ve doğru bir öğretmen davranışı olmayacak, eğitimsel açıdan yanlış sonuçlar doğurabilecektir. Davranışların nedenlerini sorgulamak önlem alma veya davranışın giderilmesi için harekete geçme sürecinde daha doğru kararlar almamızı sağlar.

Sınıf içi davranışların nedenlerine yönelik yapılan araştırmalar konuya yönelik farklı gruplamalar yapmışlardır. (Jacobsen, Eggen ve Kauchak 1985: 70) istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini üçe ayırmıştır: Öğretmen hataları, duygusal nedenler ve günlük-değişken öğrenci davranışları

Humphreys (1999), ise istenmeyen davranışları:

- 1- kontrolsüzlükten kaynaklanan davranışlar

2-aşırı kontrolden kaynaklanan davranışlar olmak üzere iki ana grupta ele almıştır.

İlgar (2007) sınıf içi istenmeyen davranışların nedenlerini incelerken altı temel faktörden bahsetmiştir; öğrenci faktörü, öğretmen faktörü, okul faktörü, aile faktörü, akran-arkadaş faktörü ve kitle iletişim araçları- kültür faktörü.

Öğrencilerin olumsuz tutum ve tavırlar sergilemesinin birçok nedeni olabilir. Örneğin, öğrenci öğretmenin konuyu öğrencilerin anlayabileceği düzeyde açıklayamamasına bağlı olarak yapılan aktiviteyi anlamadığından dolayı derse olan ilgisini yitirmiş ve derste cep telefonu ile oynamak gibi öğretmenin rahatsız olabileceği ders dışı farklı bir etkinliğe yönelmiş olabilir. Böyle bir durum sınıf yönetimi açısından her ne kadar kabul edilemez gözükse de aslında öğretmen hatasından kaynaklı olabilir. Öğretmenin tutumu dışında, öğrencilerin ailevi veya duygusal durumlarına, sınıfın fiziki koşullarına veya tahmin edilemeyen, karmaşık başka bir nedene bağlı olarak bazen sınıf düzenini bozan beklenmedik veya istenmeyen davranışlarla karşılaşılabilir. Öğretmenin tepki vermeden önce mutlaka davranışın nedenini sorgulaması gerekir.

2.2.3. Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlar Nelerdir:

Günlük eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında öğretmenler aynı anda birçok beklenmedik olayla karşılaşır ve çoğunlukla bu olaylarla baş edebilmek için planlarında olmayan bir süreç izlemek durumunda kalabilirler. Sınıf ortamında gelişen olaylar genellikle tahmin edilemeyen, çok boyutlu, hızla gelişen olaylardır (İlgar 2007).

Danaoğlu (2009)' na göre toplumun yazılı veya yazılı olmayan kuralları, çevresel ve kültürel etmenler, öğretmenin bireysel algısı gibi sınıf içi davranışların istendik olup olmamasını belirleyen bazı ölçütler vardır. Bazı toplumlarda kabul edilebilir olan davranışlar farklı kültür ve çevrelerde istenmeyen davranış olarak görülebilir. Örneğin bazı ülkelerde öğrencilerin sınıf içerisinde yiyecek-içecek

tüketmesi sınıf içi düzeni bozan bir davranış olarak görülmez ve hatta tersine öğrencilerin kendilerini ev ortamında hissetmeleri açısından bu davranış teşvik edilip sınıflara çay-kahve makineleri temin edilirken, Türkiye'deki birçok okulda bu davranış düzeni bozan, saygısız ve rahatsız edici bir davranış biçimi olarak algılanmaktadır. Bir davranışın istendik olup olmaması aynı çevrede, aynı okulda görev yapıp farklı bakış açılarına ve sınıf yönetimi yaklaşımlarına sahip olan öğretmenlere göre de değişiklik göstermektedir. Örneğin bazı öğretmenler izinsiz konuşmanın cezalandırılması gerektiğini düşünür ve bu yönde tutum sergilerken, bazı öğretmenler bu davranışı derse katılıp olarak algılayıp, teşvik edebilirler. Ayrıca, Doyle (1986) aynı davranışın yerine, zamanına ve doğurduğu neticeye göre bazen doğru bazense yanlış olarak algılanabileceğini belirtmiştir. Örneğin çok gürültülü bir sınıf ortamı bazen istenmeyen bir durumken, yapılan etkinliğe bağlı olarak bazen olumlu bir durum olarak nitelendirilebilir.

İstenmeyen davranışlar yere, zamana, kişiye, çevreye, kültüre ve daha birçok etmene bağlı olarak değişmekle birlikte, Korkmaz (2005: 217) bu davranışların olumsuz davranış olduğunu belirlemek için dört temel kriter olduğunu belirtmiştir:

- Gerçekleşen davranışın, sınıftaki akranlarının veya bizzat öğrencinin kendisinin öğrenme sürecini olumsuz etkilemesi
- Gerçekleşen davranışın, sınıftaki akranlarının veya bizzat öğrencinin kendisinin güvenliğini riske edecek bir davranış olması
- Gerçekleşen davranışın, sınıfta veya okulda bulunan araç ve gereçlere zarar verecek nitelikte olması
- Gerçekleşen davranışın, öğrencinin sınıftaki akranları ile sosyalleşme sürecini olumsuz etkilemesi (akt: Danaoğlu 2009).

Konu ile ilişkili yapılan çeşitli araştırmalar eğitimi sürecini aksatan, öğretmen ve öğrencilerin rahatsızlık duydukları çeşitli davranış sorunları ortaya çıkarmışlardır. Sınıf ortamında istenmeyen davranış sorunları bazen ders esnasında izinsiz konuşma veya materyal getirmeyi unutma gibi küçük bir problem olabileceği gibi sınıfa silahlı gelme veya uyuşturucu madde kullanma gibi illegal, büyük bir problem de olabilir.

Evertson, Emmer ve Worsham, (2003: 174) öğretmenlerin karşılaştığı istenmeyen davranışları şu şekilde gruplamışlardır:

Tablo 1: İstenmeyen Davranışlar

<p>1- Sorun olarak algılanmayan davranışlar: Küçük dikkatsizlikler, ders konularına geçiş etkinlikleri sırasında yapılan küçük konuşmalardır. Bunlar sınıf ortamında diğer öğrencilerin dikkatini dağıtacak derecede sorun davranış niteliği taşımazlar. Öğretimi ve öğrenmeyi etkilemeyen kısa süreli duraksamalardır.</p>
<p>2- En küçük sorunlar: Sınıf işlem ve kurallarına karşı olan davranışları içerir. Bu davranışlar ortaya çıktığında, sınıf etkinliklerini tahrip eder ve öğrenci öğrenmesini engeller. Kısa süreli olarak oluştukları sürece küçük olan rahatsızlık verici davranışlardır.</p>
<p>3- Önemli ancak etkileri ve genişliği sınırlanmış sorunlar: Bu davranışlar öğrenme etkinliğini bozan davranışlardır. Bir ya da az öğrenci tarafından yapılan davranışlardır. Bu gruptaki davranışlar çok ciddidir. Okul baskısı ve sınıf kuralları ile izole edilirler.</p>
<p>4- Yükselme ve yayılma sorunları: Her küçük sorun, sıradan bir sorun olarak ortaya çıkar; öğrenme çevresini ve düzenini tehdit eder. Öğretmen uyarıya dahi kendi aralarında konuşmaya devam ederler ve öğretmenle işbirliği yapmayı reddederler.</p>

(akt: Danaoğlu,2009).

Jacobsen, Eggen ve Kauchak (1985;70) öğretmenlerin sınıf içerisinde yaygın olarak karşılaştığı disiplin problemlerinin şunlar olduğunu belirtmişlerdir: İzinsiz konuşma, dersle ilgilenmeme, yerinde izinsiz kalkma, materyal getirmeme, arkadaşlarına laf atma veya lakap takma.

Kılbaş (2003) ise istenmeyen davranışların "uygun olmayan davranışlar" ve "kötü çalışma becerileri" olmak üzere iki başlık altında ele alınması gerektiğini belirtmiştir.

İstenmeyen davranışlar yaşadığımız çağın koşullarına ve özelliklerine göre de çeşitlilik göstermektedir. Rogers ve Freiberg (1994: 230), 1940'lı yıllarda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların "koridorda koşma, kıyafet yönetmeliğine uymama, gürültü yapma, yerlere çöp atma" gibi okul yaşamı ile ilgili problemler olduğunu belirtirken, 1980'li yıllara gelindikçe öğretmenlerin " hırsızlık, soygun, saldırı, tecavüz, uyuşturucu madde ve alkol kullanımı, hamilelik " gibi daha çok sosyal yaşamla ilişkili ciddi problemlerle karşılaştıklarını vurgulamıştır (akt: İlgar 2007).

2.3. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Öğretmenler eğitim öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken sınıf yönetimini sağlayabilmek için farklı yaklaşımlarda bulunmakta, farklı tutum ve davranışlar sergilemektedirler. Öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştıkları ve karşılaşılabilecekleri problemlere karşı sergiledikleri her davranışın mutlaka dayandığı bir paradigma vardır (Demirtaş 2006). Öğretmenlerin olaylar karşısında öğrencilere gösterdikleri tepkiler onların benimsemiş oldukları sınıf yönetimi paradigmasının bir yansımasıdır (Şentürk 2006).

Demirtaş (2006), yönetim bilimi ile ilgili literatür incelendiğinde yönetsel kuramların olgucu yaklaşımdan uzaklaşıp daha yorumsamacı bir yaklaşıma ilerlediğini belirtmiş ve yönetim biliminin klasik kuramlardan, neo-klasik kuramlara, daha sonra ise sistem kuramları ve post-modernist kuramlara doğru bir ilerleyiş süreci takip ettiğini belirtmiştir.

Klasik yaklaşımdan post-modernist yaklaşıma doğru doğrusal olmayan ve diğer kuramların da izlerini taşıyan karmaşık bir ilerleyiş süreci geçiren yönetim bilimi kuramları öğretmenlerin sınıf yönetiminde başvurabilecekleri çeşitli sınıf yönetimi modellerini doğurmuştur. Sınıf yönetimi yaklaşımları ile sınıf yönetimi modellerini net çizgilerle ayırmak güçtür (Yıldırım 2012). Sınıf yönetimi modelleri ile ilgili çok farklı gruplamalar yapılmakla beraber temelde "tepkisel model, önlemsel model, gelişimsel model, bütünsel

model”Olmak üzere dört başlık altında birleşmiştir(Başar 2005; Şentürk,2006; Güner 2010).

Sınıf yönetimi modelleri de yaklaşımlar gibi geleneksel modellerden çağdaş modellere doğru bir gelişim izlemiştir (Yıldırım 2012). Zaman içerisinde sınıf ortamındaki istenmeyen davranışlara karşı klasik yaklaşımdan doğan tepkisel ve cezalandırıcı yöntemler yerini bu davranışların ortaya çıkmasını engelleyecek tarzda önlemsel yöntemlere veya öğrencilerin zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişimlerini merkeze alan gelişimsel yöntemlere bırakmıştır.

Fakat yine de, ülkemizde bu alanda yapılmış olan bazı çalışmalar teorideki tüm gelişmelere rağmen, çağdaş sınıf yönetimi modellerinin pratikte uygulama alanının sınırlı kalabildiğini ve hala çoğunluklu olarak tepkisel yöntemlere başvurulabildiğini göstermiştir. Batu ve Özen (1997), çalışmalarında ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilerin olumsuz davranışlarına karşı daha çok sınıftan dışarı atma, sözel uyarma ve fiziksel ceza gibi tepkisel yöntemlere başvurduğunu belirtmiştir. Şentürk ise (2006), uygulama liselerindeki rehber öğretmenler üzerine yapmış olduğu çalışmasında, öğretmenlerin gelişimsel modele yeterli düzeyde ağırlık verdikleri, fakat sınıf yönetiminin önemli bir parçası olan önlemsel modele yeterince başvurmadıkları ve yoğunluklu olarak tepkisel modele uygun davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Her ne kadar sınıf yönetimi modelleri söz konusu olduğunda ağırlıklı olarak yukarıda bahsettiğimiz dört model üzerinde duruluyor olsa da, yönetim biliminin tarihsel ilerleyişi göz önünde bulundurulduğunda sınıf yönetiminin bu gelişime paralel yeni modellere ihtiyaç duyduğu anlaşılacaktır. Demirtaş (2006), yönetim biliminin son dönemlerde kaos kuramı ve diğer post-modernist kuramların etkisi altında kaldığını ve eğitim yönetimini de etkileyen bu son gelişmeler ışığında sınıf yönetiminde yeni modellemelere gidilmesi gerektiğini belirterek eğitim yönetiminde duyulan bu değişim ihtiyacının altını çizmiştir.

2.3.1. Sınıf Yönetimi Modelleri

2.3.1.1. Gelişimsel Model

Gelişimsel model, öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri planlarken öğrencilerin bilişsel, duygusal, fiziksel, psikososyal ve psikomotor gelişimlerini göz önünde bulundurması anlamına gelir (İlgar 2007).

İstenmeyen davranışların meydana gelmesinin nedenlerinden biri de sınıf içi etkinliklerin öğrencilerin gelişim özelliklerine paralel olmamasıdır. Bu bağlamda sınıf içi etkinlikleri planlarken öğrencilerin farklı fiziksel, zihinsel veya duygusal gelişimlerini dikkate almak sınıf ortamında karşılaşılabilecek olumsuz tutum ve davranışları engelleyebilmek ve etkili bir sınıf yönetimi sağlayabilmek açısından önemlidir.

Zeka, sosyo-ekonomik veya sosyo-kültürel çevre, aile'nin eğitim düzeyi gibi çeşitli nedenlere bağlı olarak aynı sınıftaki ve aynı yaş grubundaki öğrenciler çok farklı gelişim özellikleri gösterebilmektedir, bu nedenle öğretmenlerin etkinlikleri düzenlerken bu farklılıkları dikkate alıp eğitim- öğretim faaliyetlerini çeşitlendirmesi hem başarı arttırması hem de etkili bir sınıf yönetimi sağlaması bakımından ciddi bir ehemmiyet teşkil etmektedir (Yıldırım 2012).

Jacobsen, Eggen ve Kauchak (1985: 53), "Öğretim yöntemleri" isimli kitaplarında gelişimsel modeli dört evreye yaymaktadırlar;

1- Birinci Evre: Okul öncesi dönemden üçüncü sınıfa kadar olan dönemdir. Öğrenciler öğretmeni memnun etmek için heveslidirler ancak dikkatleri çok kısa sürelidir ve kuralları sık sık çiğnerler. Bu durum asiliklerinden değil, kuralları unutmalarından kaynaklanır. Bu nedenle öğretmen kuralları ve düzenlemeleri özenle ve dikkatlice öğretmeli, uygulatmalı ve takibini sağlamalıdır.

2- İkinci Evre: Üçüncü sınıftan yedinci sınıfa kadar olan dönemdir. Öğrenciler daha bağımsız olmaya başlamalarına karşın öğretmenlerinin ilgi ve alakaları hala hoşlarına gider. Kuralları anlar ve kabul ederler. Kuralların oluşturulma sürecinde katılımında bulunmaya isteklidirler.

3- Üçüncü Evre: Yedinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar olan dönemdir. Bu dönemdeki çocuklar, fiziksel, cinsel, duygusal ve sosyal açıdan karışık bir dönemi deneyimlemektedirler. Bunun sonucu olarak da itaatsiz, isyankar ve asi tavırlar takınabilirler. Bu nedenle sınıfta kararlı bir tutum sergilenmeli, sınıf stabil bir yapıya oturtulmalı ve kurallar açık bir şekilde belirtilip, uygulaması ve kontrolü sağlanmalıdır.

4- Dördüncü Evre: Onuncu sınıftan onikinci sınıfa kadar olan dönemdir. Bu dönemde öğrencilerle etkili bir yetişkin iletişimine geçilebilir. Tutum ve davranışları bir önceki evreye kıyasla çok daha stabil ve olgun bir hal almıştır ve kurallara karşı akılcı, rasyonel bir tavır takınabilirler. Öğrenciler öğretmenlerinin uzmanlıklarına ve iletişim becerilerine saygı duyarlar. Bu bağlamda, dördüncü evrendeki öğrenciler için kuralların amaçlarının etkili bir şekilde anlatılması uygulanabilirliği açısından çok önemlidir.

Sınıf yönetiminin sağlıklı işleyişi açısından sadece kurallar koyulup, uygulanırken değil aynı zamanda, derslerin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınarak hazırlanması gibi, sınıftaki diğer etkinlikler planlanırken de bu evrelerin dikkate alınması önemlidir. Şentürk (2006) araştırmasında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%96) sınıf yönetiminde gelişimsel modele uygun etkinlikler düzenlediği bulgusuna ulaşmıştır.

Şentürk (2006), gelişimsel modele uygun davranışların şunlar olduğunu belirtmiştir:

- 1- Sınıf yönetiminde kuralları belirlerken ve uygularken öğrencilerin bedensel, ruhsal, sosyal ve diğer gelişim özelliklerini dikkate alır.
- 2- Derslerini öğrencilerinin gelişim seviyelerine göre planlar ve uygular.
- 3- Öğrencilerine gelişim düzeylerine uygun görev ve sorumluklar verir.
- 4- Öğrencilerinden gelişim düzeylerine uygun davranışlar ister.
- 5- Sınıf yönetiminde öğrencilerinin 'bireysel' gelişim özelliklerini dikkate alır.
- 6- Öğretim etkinliklerinde öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeyini göz önüne alır.

2.3.1.2. Önlemsel Model

Önlemsel model, sınıf ortamındaki istenmeyen davranışların gerçekleşmeden önce tahmin edilmesini, bunların ortaya çıkmasını engelleyecek planlar ve düzenlemelere dayalı etkinlikler yapılmasını içeren bir sınıf yönetimi modelidir. Bu model, tepkisel modelin aksine davranışın sonucuna değil sebebine yönelir ve o sebepleri ortadan kaldıracı önlemler alır. Önlemsel modelin tepkisel modelden ayrıldığı diğer bir nokta ise bireye değil, gruba yönelik olmasıdır. Sınıf ortamında hangi davranışların istenmediğine dair kurallar alınır ve bu kurallar öğrenci grubuna bağlı olarak esnetilebilir veya değiştirilebilir.

İstenmeyen davranış ortaya çıkmasını engelleyecek önlemler almak, davranış gerçekleşikten sonra tepki vermekten çok daha kolay , ayrıca insan ve kaynak bakımından çok daha az masraflıdır (İlgar 2007). Danaoğlu (2009), önlemsel modelin sınıfı " kültürel bir sosyalleşme yeri" olarak görmesi açısından önemli olduğunu belirtirken; Başar (2005), hata yapmama, başka bir deyişle oluşabilecek hataları gerekli planlamalar ve düzenlemeler yaparak önleme esasına dayandığı için tepkisel modele duyulacak olan gereksinimi azaltabileceği vurgusunu yapmıştır.

Şentürk (2006), önlemsel modele uygun davranışların şunlar olduğunu belirtmiştir:

- 1- Sınıftaki ilişki düzenini öğrencileriyle birlikte kontrol eder.
- 2- İstenmeyen davranışların ortaya çıkmaması için önceden kestirimler yapar ve onların ortaya çıkmasını önler.
- 3- İstenmeyen davranışlara karşı gösterdiği tepkiler bireyden çok gruba (sınıfın bütününe) yöneliktir.
- 4- İstenmeyen davranışların sonuçları üzerinde değil, nedenleri üzerinde durur.
- 5- Sınıftaki ilişki düzenini ve etkileşimleri bir sosyalleşme süreci içinde yer alan özgün davranışlar bütünü olarak görür.

- 6- İstenen davranışların yapılmasını kolaylaştıran bir sınıf düzeni oluşturarak istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önler.
- 7- Tehdit ve korku yaptırımını yerine, sevgi ve saygı yaptırımını kullanır.
- 8- Sınıfı, demokratik bir yaklaşımla yönetir ve sınıf yönetiminde öğrencilere de inisiyatif tanır.
- 9- Sınıf yönetiminde, kuralları bir amaç olarak değil bir araç olarak görür.
- 10- Sınıf yönetiminde, kuralları tartışmaya açar ve öğrencilerle ortak bir anlayış ve yaklaşım birliği sağlar.
- 11- Sınıftaki öğretim etkinliklerinde, öğrencilerin aktif olduğu öğrenci merkezli öğretim tekniklerini uygular.
- 12- İstenmeyen davranışlar ortaya çıktığında, gösterdiği tepkiler öğrenciye değil davranışa yöneliktir.

Önlemesal model, tepkisel modele oranla öğrencilerin gelişimi açısından çok daha etkili sonuçlar doğurabilecek olmasına rağmen, önceden tahmin edilemeyen durumlarda etkili olamamaktadır, ayrıca sıklıkla kullanılması ve öğrenciyi sıkacak, bıktırarak sürekli kurallar konulması, öğrencilerin bu kurallar içerisinde boğulmasına sebep olup olumsuz sonuçlar doğurabilir (Yıldırım 2012).

Ülkemizde yapılan bazı araştırmalar (Şentürk 2006) öğretmenlerin önlemsal modeli kullanma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını gösterirken, çalışmasına katılan öğretmenlerin %82'lik gibi büyük bir çoğunluğunun önlemsal modele sıklıkla başvurduğu sonucuna ulaşan Yıldırım (2012) gibi bazı araştırmalardan bunun tersi yönünde bulguya rastlamıştır. Bazı çalışmalardan (Yıldız 2006), öğretmenlerin önlemsal modelin öneminin farkında olduğu fakat pratikte daha çok tepkisel modele yakın etkinliklerde bulunduğu çıkarımında bulunmuştur. Yıldız 2006 yılında öğrenci ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış sorular ile görüşmeler yapmış ve öğretmenlerin "ödev yapmama, yalan söyleme, kavgaya girmek, dersle ilgilenmeme veya etkinliklere katılmama" gibi istenmeyen davranışlara karşı çoğunlukla "göz teması kurma, uyarıda bulunma, korkutma veya tehdit etme" gibi yaklaşımlarda bulunduğunu ve önlemsal olarak nitelendirdikleri bu yöntemlerin tepkisel modele de yakınlık arz ettiğini vurgulamıştır.

Önlemsel model doğru ve etkili bir şekilde kullanıldığında, öğrencilerin kendi öz-denetim becerilerini kazanmalarını sağlayacak ve sınıf ortamında istenmeyen davranışların ortaya çıkma sıklığı asgari düzeye indirgenebilecektir.

2.3.1.3. Tepkisel Model

Temelde etki-tepki prensibini merkeze alan, sınıf ortamındaki beklenmedik olumsuz davranışlara karşı anında tepki vermeyi öngören bir modeldir. Yıldırım (2012), bu modelin ödül-ceza prensibine dayandığını ve gruptan çok bireyi hedef aldığını belirterek, öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında anlık tepkiler vermenin öğretmen-öğrenci ilişkisinde bazı iletişimsel sorunlar doğurabileceği için eleştirildiğini vurgulamıştır.

Şentürk (2006), tepkisel modele uygun öğretmen davranışlarının şunlar olduğunu belirtmiştir:

- 1- Sınıftaki ilişki düzenini tamamen kendisi kontrol etmeye çalışır.
- 2- İstenmeyen davranışlara karşı daha çok anlık tepkiler verir ve genellikle de
- 3- öğrencileri cezalandırma yoluna gider.
- 4- İstenmeyen davranışlara karşı gösterdiği tepkiler gruba değil bireye yöneliktir.
- 5- İstenmeyen davranışların nedenleri üzerinde değil, sonuçları üzerinde durur.
- 6- Sınıftaki ilişki düzeninin ve eğitim-öğretim etkinliklerinin, mutlaka belirlenmiş kurallara göre olmasını ister.
- 7- Sınıf düzenini, istenmeyen davranışlar ortaya çıktıktan sonra onları kontrol edebileceği şekilde oluşturur.
- 8- Sevgi ve saygı yaptırımını yerine, tehdit ve korku yaptırımını kullanır.
- 9- Sınıfı, otokratik (otoriter) bir yaklaşımla yönetir ve bu konuda öğrencilere inisiyatif tanımaz.
- 10- Sınıf yönetiminde, kuralları bir araç olarak değil, bir amaç olarak görür.
- 11- Sınıf yönetiminde, kuralları değişmez doğrular olarak görür ve bunları öğrencilerle tartışmaz.

12- Sınıftaki öğretim etkinliklerinde, kendisinin aktif olduğu öğretmen merkezli öğretim tekniklerini uygular.

13- İstenmeyen davranışlar ortaya çıktığında, gösterdiği tepkiler davranışlara değil öğrencilere yöneliktir.

Tepkisel modelin kullanılma amacı sınıf ortamında istenmeyen davranışların olumsuz pekiştiricilerle söndürülmeye çalışılıp, istenen davranışların da olumlu pekiştiricilerle arttırılmaya çalışılmasıdır (Danaoğlu 2009).

Klasik ve geleneksel bir model olarak görebileceğimiz tepkisel model öğrenciler üzerinde sürekli bir kontrol, otorite ve disiplini esas alır. Üstlenmeyin davranışı ortaya çıkaran ve çıkarabilecek olan nedenleri sorgulamaksızın, sadece sonuç üzerinde durur. İstenmeyen davranışın kabul edilebilirliğine göre değişmekle beraber, bu modele başvuran öğretmenler bazen dayak gibi çağ dışı fiziksel cezalara da başvurabilmektedir. Başar (2005) , bu modele sıklıkla başvuran öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerinden yoksun olduğunu ve diğer sınıf yönetimi modellerini kullanmakta başarısız olduğu için tepkisel yöntemleri kullandığını belirtmiştir. Yıldırım (2012) ise sınıf yönetimi uygulamalarında bu modele çok sık yer veren öğretmenlerin çoğunlukla mesleklerine yeni başlayan öğretmenler olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Toker ve Arıkan (2006), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve okullardaki dayak uygulamaları arasında ilişki olup olmadığını araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile sınıf ortamındaki fiziksel ceza uygulamaları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Öğretmenler, sınıf yönetiminde bazen bu yöneme ihtiyaç duyabiliyor olsa da, kullanılma sıklığının asgari düzeye indirilmesi öğrencilerin özellikle kişilik gelişimleri açısından faydalı olacaktır. İstenmeyen veya beklenmedik bir davranışla karşılaşıldığında anında fiziksel veya sözel cezalar vermek yerine, davranışın nedenlerinin sorgulamak ve bazen öğrencilerin bu davranışlarının sorumluluğunu üstlenmelerini sağlamak eğitimsel açıdan daha etkili bir çözüm yolu olacaktır (Temel 2006).

2.3.1.4. Bütünsel Model

Sınıf içerisinde sürekli başvurulabilecek mucize bir stabil model söz konusu değildir. Öğretmenler sınıfa, öğrenciye veya karşılaştıkları duruma göre farklı zamanlarda farklı modellere başvurabilirler. Bu düşünce sınıf yönetiminde bütünsel modelin literatüre girmesine neden olmuştur.

Bütünsel model öncelikli olarak önlemsel modele ağırlık verir ve sınıf ortamında karşılaşılabilecek problemlerin oluşmaması için gerekli çevresel, fiziksel ve sosyal düzenlemelerin yapılmasını öngörür. Gerekli önlemler alındıktan sonra ikinci aşama ise etkinliklerin, öğrencilerin yaş seviyesine, buldukları çevreye, töresel, kültürel ve ahlaki gelişimlerine, zihinsel ve psikomotor gelişimlerine dikkat edilerek planlanmasıdır. Ancak alınan tüm önlemlere ve öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak yapılan tüm düzenlemelere rağmen hala istenmedik bir davranışla karşılaşıldığında tepkisel yöntemle başvurulup cezalandırma yoluna da gidilebilir.

Sistem modeli olarak da bilinen bu model, diğer üç modeli sentezleyerek yeni bir yaklaşım (Şentürk 2006) sunmakla beraber, olgusal bir yaklaşım tarzı olan tepkisel yöntemleri asgari düzeye indirip, daha yorumsamacı bir bakış açısı sunan önlemsel ve gelişimsel yöntemleri ise azami derecede kullanma esasına dayanmaktadır (Martin 2000'den akt: Şentürk 2006).

2.4. Kaos Kuramı

Kaos teorisinin tek bir tanımı bulunmamakla beraber, doğrusal olmayan sistem modelleri, düzensizlik teorisi ve dinamik karmaşıklık teorisi gibi kavramlarla açıklanmaktadır (Farazmand 2004). Ayrıca bu kavram "kadastrof" teorisi (Zeeman 1977), "eşitsizlik " teorisi, " diyalektik dinamik " teorisi (Ilyenkov 1977) ve "karmaşıklık" teorisi (Nicolis ve Prigogine 1977) gibi teorilerle ilişkilendirilmiştir.

Kiray (2011), kaos kuramının karmaşıklık kuramı alt başlığı altında ele alınabileceğini şu şekilde dile getirmiştir:

" Kaos kuramının ise karmaşıklık kuramının bir alt kümesidir. Karmaşıklık kuramı içinde belirli bir davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır. Kaos tipik olarak az sayıda değişkene sahip sistemlerle ilgilenir ve kelebek kanadı etkisi ve başlangıç koşullarına hassas bağımlılık gibi sonuçlar gösterir."

Sosyal bilimlerde, bu teori, önceden kestirilebilirlik ve kontrolün mümkün olmadığı karmaşık bir düzene (Sloan 2011) veya " düzenin kaos, kaosun da düzen oluşturduğu dönüşümsel bir sürece " karşılık gelir (Loye ve Eisler 1987: 58). Kaotik sistemlerde her ne kadar tahmin edilemezlik ve stabil olmama durumundan bahsedilse de, bu sistemlerin aynı zamanda şaşırtıcı bir derecede düzen içerdiği de kabul edilmektedir. Kaotik davranış düzen yokluğu anlamına gelmez; fakat kaos dünyasında düzeni basit kelimelerle tanımlamak zordur. Düzen, deterministik bilimde bilinen anlamından çok daha karmaşık bir anlam içermektedir.

Deterministik düşüncede düzen algısı kesinlikle içinde kargaşa, düzensizlik ve önceden kestirilemezlik gibi kavramlar barındırmaz. Bu paradigmada sistem bir çark gibi isler, çarkın işleyiş yönünü değiştirecek veya etkileyecek sistem içi veya dışı herhangi bir etken olumsuz algılanır. Sistemin işleyişini güvence altına alabilmek ve düzenin devamlılığını sağlayabilmek için çarkın dişlileri üzerindeki kontrol artırılır.

Newton paradigması tüm evreni kusursuz çalışan mekanik bir saat gibi görmüş, her türlü paraziti sisteme bir tehdit olarak görüp, bu parazitlerin sistem dışına atılması gerektiğini savunmuştur (Gleick, 1987).

Kaos dünyasında düzen algısı ise karmaşa ve düzensizlik kavramlarıyla bire bir ilişkilidir. Kaos teorisi düzensizlik ve karmaşayı yeni düzenin oluşmasında bir ön kabul olarak görür. Sürekli olarak yeni düzenlerin oluşması da stabiliteden kurtulup, dinamik bir yapının oluşması için gereklidir. Düzen ve kaosun birbirini devamlı olarak tetiklediği kaotik evrende dinamizm hayatın kendisidir. Töremen (2000),

kaostaki düzen algısını şu şekilde açıklamıştır: "Bazılarına göre kaos, düzensizlik ve zeminini bulamamışlık kavramının karşılığıdır. Oysa kaosun dünyasında tesadüf denilen şey rastgele olmadığı gibi, önceden kestirilebilirlik de geleceğin tam anlamıyla bilinmesi değildir. "

Kaos kuramının kavramsal açıklamaları ve kaostaki düzen algısı üzerinde durduktan sonra kaos kuramının dayandığı temel prensipleri şu şekilde sıralayabiliriz (Alemi, 2011; Sloan, 2011;) :

a- Başlangıç noktasına hassas bağımlılık: Başlangıç konumundaki verilerde en ufak bir değişiklik sistemi büyük oranda etkileyecek ve sistemin ilerleyiş yönünde büyük çapta sapmalar meydana getirecektir. Bu kavram aynı zamanda "kelebek etkisi" olarak bilinen fenomeni açıklamak için kullanılır.

b- Tekrarlar yoktur: Kaosta sistem aperiodyektir ve hiç bir zaman aynı noktadan iki kez geçmez.

c- Önceden kestirilebilir değildir: Uzun vadede hiçbir şey önceden kestirilebilir değildir; ancak kısa vadeli hesaplamalar yapılabilir. Sistemin önceden kestirilebilir olmaması, kaos kuramının matematiksel temeli olan 3 cisim probleminin temel dayanakları ve Edward Lorenz'in kelebek etkisi kuramı ile birebir ilişkilidir. Bu bağlamda, Karaçay (2004), kaotik sistemlerde tahmin edilemezlik olgusunu üç temel sebeple ilişkilendirmiştir:

- 1- analitik bir çözümünün olmayışı,
- 2- başlangıç durumunun asla ölçülmemiz oluşu,
- 3- başlangıç konumundaki küçük değişimlerin çıktı boyutunda büyük farklara neden oluşu

d- Kontrol edilebilir değildir: Kaotik sistemler doğası gereği kontrol edilebilir değildir. Her parçanın birbiri ile etkileşim içerisinde olduğu kaotik sistemlerde kontrolün artması sisteminin sürmesi anlamındadır ki bu da dinamik sistemler diye tanımlanabileceğimiz kaotik yapıların özünü çelişmesi anlamındadır.

e- Garip çekerler deterministik yapıyı oluşturur : Kaotik sistemin içerisindeki doğrusal olmayan deterministik yapıyı anlatmak için kullanılır.

2.4.1. Kaosun Çeşitli Kaynaklardaki Tanımı

Kaos'un bazı kaynaklardaki tanımlarını şöyle sıralayabiliriz:

Calresko (2006), kaosu uzun vadede davranışların tahmin edilemez olduğu, başlangıç değerlerinde bir değişiklik yapıldığı takdirde sonucun olasılık dahilinde herhangi bir yere varabileceği bir sistem olarak tanımlarken; Flake (1998), deterministik olan dinamik sistemin düzensizlik hareketi, başlangıç noktasına hassas bağımlılık ve tahminde bulunmanın imkansız oluşu olarak tanımlamaktadır.

Necsi (2006) ise kaosun toplumda genellikle düzensizlik ve karmaşayı ifade ettiği yanılgısının olduğunu, fakat aslında bilim dünyasında matematiksel bir karşılığı olan önemli kavramsal bir paradoksu anlatmak için kullanıldığını vurgulamıştır. Ayrıca, kaosun tahminin imkânsız olduğu deterministik bir sistem olduğunu belirtmiş, yalnız deterministik yapının matematiksel açıdan tahmin edilebilir olması gerektiğinin altını çizirken, bu çelişkinin matematiksel değil kavramsal olduğu vurgusunu yapmıştır. Kavramsal olarak tahmin edilemezliğin nedenlerini ise; rastlantısal parazitler, çevrenin sistem üzerindeki etkisi ve başlangıç durumundaki verilerin bilinmemesi olarak üç madde halinde sıralamıştır.

Williams (2001) ise benzer bir şekilde kaosu belirli matematiksel kriterleri karşılayan, deterministik bir sistem olarak tanımlarken, kaostaki deterministik yapının doğrusal olmadığını, düzensiz ve dinamik olduğunu vurgulamıştır.

Beckerman (2000), kaosu tanımlarken başlangıç noktasına hassas bağımlılık, küçük girdilerin çığ etkisi yaratacak büyük çıktılara yol açması ve gerçekleşme ihtimali olan olasılıkların sonsuz oluşundan dolayı önceden kestirilemezlik gibi kaosun temel prensipleri üzerinde dururken, ek olarak kaotik sistemlerin doğaları gereği kontrol edilemez olduğunun da altını çizmiştir.

Bilim dünyasında en yaygın olarak bilinen tanımı ise kaosun "düzenli düzensizlik" veya " doğrusal özellikler taşımayan deterministik bir sistem" olduğudur.

2.4.2. Kaotik Davranışın Tanımı

Kaotik davranış terimi en yaygın anlamıyla önceden kestirilemeyen, beklenmedik davranışlar için kullanılmaktadır. Genel yanılığın aksine, kaos biliminde kaotik davranışlar istenmeyen, karmaşık ve hemen kontrol altına alınması gereken olumsuz durumlar için kullanılmaz. Kaotik davranışlar stabilitenin hâkim olduğu determinizmden sapış anlamındadır ve dinamizmin oluşabilmesi için sistemdeki itici güç olarak görülebilir. Sanılanın aksine kaotik davranış olumlu bir çağrışım yapmaktadır. Farazmand (2004), sistemdeki kırılma ve bifurkasyonlar yoluyla, doğrusal olmayan dinamiklerin neden olduğu kaotik davranış ve değişimlerin sağlıklı süreçler olarak görülmesi ve teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Teoride düzen ve düzensizlik algısıyla ilişkilendirilen kaos ve kaotik davranışlar, pratikte daha çok kontrol algısıyla ilişkilendirilmektedir (Samoilenko, 2008). Bunun nedeni, pratikte kaotik yani beklenmedik bir davranışla karşılaşan bir kimsenin ilk hissettiği duygunun kontrol kaybından kaynaklanan bir huzursuzluk durumu olması ve bu olumsuz hissi ortadan kaldırmak için durumu kontrol altına almaya ve süreç üzerinde etkisini arttırmaya çalışmasıdır. Fakat kaos ilkelerine göre kontrol durumu daha kötü ve istenmedik bir yönde ilerletmektedir. Kaotik davranış için doğru kelime 'kontrol' değil, 'uyum' olmalıdır. Samoilenko (2008), kaotik davranışla karşılaşıldığında, açık iletişim kanallarının çeşitlenmesi, esnek olunması ve yeni duruma adaptasyonun sağlanması durumunda kaotik yapının çelişkili durumuyla başa çıkılabileceği ve gerekli dinamizmin sağlanarak, davranışın istendik yönde ilerleyebileceği vurgusunu yapmaktadır.

2.5. Kaos Kuramının Eğitim Yönetimindeki Rolü ve Önemi

Her birimiz Newtoncu yaklaşımın evreni algılayış biçimiyle dizayn edilmiş örgütlerde yaşıyor ve çalışıyoruz. Farz ettiğimiz şeyler hala 17. yüzyıl bilimine ve Newton mekaniğine dayanıyor. Fakat bilim değişti. Eğer bilime dayalı organizasyonlar oluşturmak ve yönetmek istiyorsak bunu en azından günümüz bilimini baz alarak yapmalıyız (Weathley,1999). Newtoncu deterministik yaklaşımın 1900'lü yılların başında çöküntüye uğradığı ve batı dünyası bu durumun bilinciyle, her alanda olduğu gibi eğitim yönetiminde de post modernist bir çizgiye doğru kaydığı halde, birçok doğu ülkesi hala 17. yüzyıl biliminin peşinden koşmakta ve artık kadavra haline gelmiş Newtoncu determinizm üzerinde çalışma konusunda ısrar etmektedir.

Ne yazık ki hala yönetimde başarı ile ilgili yazılmış olan kitaplardan, akademik araştırmalara kadar bu alanda yazılmış tüm literatür örgütleri stabil ve mekanik bir yapı olarak farz etmekte, tahmin ve tekrarları mümkün görmektedir (Thietart ve Forgues 1995). Bu durum sadece yönetim alanında değil tüm sosyal bilimlerde gözlenebilmektedir. Tüm Sosyal bilimler insan davranışlarının tahmin ve kontrolü üzerine kurulmuştur (Tsekeris 2011). Günümüzde örgütler hala Newton'un asırlar önce ortaya koyduğu, yaklaşık 100 yıl önce geçerliliğini yitirmiş olan etki-tepki prensibi ile yönetilmektedir.

Töremen (2000), var olan örgütsel modellerin ancak "kestirilebilirlik", "etkililik" ve "düzenlilikle" devamlılıklarını sağladıklarını belirterek, bu tür örgütlerin içerisinde yer alan liderlerin de zamanlarını stabil olarak farz ettikleri geleceği yorumlamaya çalışarak ve gelecek hakkında uzun vadeli planlar yaparak harcadıklarını vurgulamıştır.

İnsan ilişkileri yaklaşımı dahil, tüm günümüz yönetim modellerinde deterministik yapının çoktan geçerliliğini yitirmiş olan bu varsayımlarını görmek mümkündür. Şimşek (1997), etki-tepki prensibine dayandırılma olan bu tür yaklaşımlar hakkında şu sözleri dile getirmiştir:

"İnsan İlişkileri Yaklaşımı da yine pozitivist/akılcı paradigmanın en tipik özelliklerini kullanmıştır. Davranışçı ekolde açıklıkla görülen insanların çevresel etkilere tepkiler

verdiği ilkesi ve nedensellik ilkesi daha iyi verim almak için insanlara daha iyi materyal koşullar ve ödeme yapmanın gerekli olduğunu varsaymıştır. Yani, insan dış parasal ödüllendirmeye pozitif tepki gösterir. İnsan davranışı gözlenebilir, ölçülebilir ve gerekliyse değiştirilebilir pozitivism ve akılcı paradigmadan türetilmiştir."

Eğitim sistemimiz hiyerarşik bir yapıya uymaya, geleceği tahmin ettiğimiz planlar yapmaya ve bu planlar dahilinde bilgileri küçük küçük parçalara bölüp, belirli zaman ve mekanlarda küçük haplar halinde sunmaya, dolayısıyla tamamen doğrusal, deterministik ve stabil bir yapıya dayanmaktadır.

Töremen, (2000), " Kaos Teorisi ve Eğitim Yöneticisinin Rolü" isimli makalesinde konunun önemini şu şekilde vurgulamıştır:

"Eğitim sistemi herkesin belirli zamanlarda belirli şeyleri öğrenmeye çalıştığı ve gerek mikro, gerekse makro etkinliklerin doğrusal düzeniyle ilgili görüşlerini geliştirdikleri bir çağın ihtiyaçları üzerine kurulmuştur. Doğrusallığa dayanan bu durum bilgi çağında ihtiyacını hissettiğimiz eğitim sistemi olamaz. Newton'un doğrusallığa dayalı araştırma modeli sorgulanmaksızın, olduğu gibi eğitim sistemlerine uyarlanmıştır. Mutlak determinizm artık yerini yapısalcılık, karmaşıklık ve görünüşte kestirilemezliğe bırakmak zorunda kalmıştır."

1900'lu yılların başlarında fen bilimlerinde devrim yapmış olan kaos teorisi ile, önceden kestirilebilirlik, gözlenebilirlik ve kontrol gibi kavramlar geçerliliğini yitirmiş olmasına rağmen, yönetim biliminin teoride yakaladığı bu paradigmatik dönüşümü, pratikte yakalayamamış olması, üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Demirtaş (2006), yönetim alanındaki bu paradigmatik dönüşümün şu şekilde altını çizmektedir:

"Örgüt ve yönetim kuramları, tarihsel süreçte klasik yaklaşımdan neo-klasike ve oradan sistem yaklaşımına ve oradan da kaos kuramına ve postmodern yaklaşıma doğru uzanan bir gelişim çizgisi izlemiştir."

Şimşek(1997) ise örgüt yönetimindeki bu değişimi şu sözlerle vurgulamıştır:

"1970'lerin ortasından başlayarak, örgüt ve yönetim bilimi alanında gözle görülür bir paradigmatik dönüşüm başlamıştır. Her alanda, sayıları gittikçe artan örgüt ve yönetim kuramcıları pozitivist/akılcı paradigmaya savaş açmışlardır."

Eğitim yönetimindeki bu paradigma kayması dikkate alındığında, eğitim örgütlerimizin de ivedilikle saplanmış olduğu klasik örgüt yapısından kurtulması ve alandaki bu yeni bakış açısını yakalaması gerekmektedir. Bu bağlamda, atılması gereken ilk adım yeni paradigmadan bihaber, eski örgüt anlayışı ile var olan stabil düzeni sürdürme gayretinde olan eğitim örgütlerinin yeni yaklaşımlarla yoğrulması olmalıdır. Söz konusu bu durumu Demirtaş (2006), şu şekilde eleştirmektedir:

"Eğitim yönetimi ve onun ilk ve temel basamağı olan sınıf yönetimi alanlarını etkileyen yeni kuramların epistemolojik ve uygulama açısından değerlendirilmesi gerekir. 1950'lerin sistem yaklaşımından sonra çok değişik kuramlar ortaya atılmıştır. Bu gelişen kuramların ülkemiz açısından yeniden yorumlanması gerekir."

2.5.1. Kaos ve Liderlik

Kaos kuramının liderlik algısında yeni pencereler açtığı söylenebilir. Kaosla birlikte liderlik anlayışında; otorite, düzen, kontrol, plan gibi kelimelerin yerini bilinmezlik, uyum, stratejik yön, yenilik, değişim gibi kavramlar almıştır. Kaos kuramı ile liderliğin değişen boyutunda değişim algısı, kontrol algısı ve çalışanlarla iletişim gibi bazı temel olgular ön plana çıkmaktadır. Kaosun yönetim biliminde esas odak noktasının "değişim" olduğu da düşünülecek olursa, kaos ve liderlik ana başlığı altında ilk değişimleri gereken konunun değişim olduğu göze çarpacaktır.

Kaos kuramına göre başarılı bir yönetiminin liderlerin sahip olmaları gereken en temel vasıf yenilik ve değişim odaklı olmaktır. Bu örgüt dinamizmini yakalamak ve stabileden kurtulup, yeni düzen arayışlarına girmek için zaruridir.

Liderlerin ve yöneticilerin değişimi çok farklı değerlendirdiğini belirtmiştir. Liderler değişimi örgütü yenilemek ve güçlendirmek için bir fırsat, profesyonel riskler alıp kariyerlerini ilerletmek için bir yol olarak görürken, yöneticiler, özellikle

iş veren konumunda olanlar, değişimi örgüt dengesini bozacak bir tehdit olarak görmekte ve hoş karşılamamaktadırlar.

Değişime direnenler sadece yöneticiler değildir. Aslı bilinmezliğe ve değişmeye karşı koymak insan doğasında vardır. İnsanlar sadece kendilerini değişime iten nedenler çok güçlü olduğunda ve değişmek dışında başka alternatifleri olmadığına inandıklarında değişmek isterler. Bu nedenle çoğu zaman değişime karşı koyarlar. Diefenbach'a (2007) göre aslında direndikleri şey değişim değil yönetsel zorlamadan kaynaklı değişimdir. İçsel güçlerin, dışsal denetim ve baskıdan daha itici bir güç olduğu düşünülürse, liderlerin bireyleri değişime zorlamak yerine, değişim için bir gönüllülük ve istek uyandırmaları beklenmektedir.

Liderler yönetim sürecinin en temel unsurlarından biri olan değişimin karmaşık yapısını fazla hafife almakta, insanlığın çeşitli iletişim ve etkileşimler sonucu kimlik geliştirerek nasıl değiştiklerine dikkat kesilmek yerine; sadece strateji, araç ve yapıya odaklanmaktadır (Karb ve Helgo, 2008).

Kaos kuramının liderlik anlayışında yaptığı değişimlerden bir diğeri de liderdeki "kontrol algısı"dır. Kaos olayların üzerinde kontrolün mümkün olmadığını, bu nedenle sistem üzerinde kontrol kurmaya çalışmanın yapay, gereksiz ve anlamsız olduğunu savunur. Örgüt üzerinde kontrol kurmaya çalışmak doğası gereği dinamik olan örgütleri stabilizeye doğru itecektir. Karb ve Helgo (2008), planların, yönetsel araçların, rasyonelliğin, doğrusallığın, tahmin edilebilirliğin ve düzenin dünyasında liderlerin kontrol duygusunu beslediğini; fakat öz-yönetimin, istikrarsızlığın, dinamizmin, karmaşık liselilerin ve kaosun dünyasında liderlerin kontrol değil adaptasyon duygusu beslediklerinin altını çizmiştir. Kaos kuramı liderlerin kontrol değil etki etmesi gerektiğini savunur. Liderler örgüt ve örgütün tüm unsurlarını etkileyerek değişimin yönünü ve hızını belirleme yetisine sahiptirler.

Yeni liderlik anlayışında, tek bir liderin risk faktörünü ölçüp, değerlendirdiği ve bu doğrultuda kararlar alıp uyguladığı rasyonel, doğrusal ve planlı süreçlerin yerini; birkaç dahili veya harici örgüt elemanının etkileşimde bulunup birlikte

değerlendirmeler yaptığı, fırsatların bazılarını değerlendirip bazılarını şans faktörünün de etkisiyle kaçırdığı, bazen girişimde bulunup bazen de tereddüt yaşadığı, doğrusal olmayan dinamik süreçler almıştır.

Barnhouse (2009) bir liderin üretkenliğinin, birlikte çalıştığı insanlarla olan ilişkilerinin kalitesiyle doğru orantılı olduğunu belirtmiştir. 21. yüzyılda liderlik tek bir kişiyle bağdaştırılmaz, liderin örgüt ve örgüt çalışanları ile olan karmaşık ilişki ağı ve gün içerisinde karşılaştığı kaotik olaylar bütünü de liderlikle birlikte değerlendirilir.

Kaotik davranışlar ve öngörülemezlik liderliğin gelişimde olumlu etkiye sahiptir. Liderlik ve kaos arasındaki ilişki gereğince, liderler beklenmedik kaotik olaylara karşı olumlu ve yaratıcı reaksiyonlarda bulunmalı, bu şekilde uyum sürecine dahil olmalıdırlar. Liderlerin bilinmezlik bölgesine girebilmeleri ve başarıyı yakalayabilmeleri iyi bir adaptasyon yetisine sahip olmalarına bağlıdır (Heifetz ve Linsky 2002).

Liderler bilinmezlikle ve engellerle karşılaştıkça öğrenir ve gelişirler. Birnbaum (1992), geniş bir perspektiften bakıldığında doğrusal stratejiler benimseyen liderlerin, beklenmedik bir durumla karşılaştıklarında yoğun bir stres yaşadıklarını belirtirken, uyum odaklı ve yorumlamacı stratejiler benimseyen liderlerin çok daha az stres hali yaşadıklarını vurgulamıştır.

Eğitim yöneticileri karışıklık ve çelişkilerin yaratıcılığa oldukça elverişli durum doğurduğunu bilmelidirler (Gunter, 1995). Bir örgütün canlılık ve yaratıcılığını devam ettirebilmesi, yaşam boyu öğrenme, öğrenen örgüt olma, risk alma, dönüşüm ve gelişme yönündeki çabasıyla orantılıdır.

Bu bağlamda Töremen (2000), kaotik örgüt yöneticisinin görevlerini şu şekilde sıralamıştır:

- 1- dönüşümü yönetmek,
- 2- hızla yenilenme becerisi oluşturmak,
- 3- sistemi değişebilir kılmak,

- 4- düzeni ve düzensizliği, bugünü ve geleceği yönetmek,
- 5- öğrenen örgüt kurmak ve sürekliliği sağlamak

2.5.2. Kaos ve Okul Yönetimi

20. yüzyılın ilk çeyreğinde fen bilimlerinde pozitivist düşünceyi tahtından indirecek parlak buluşlar olmuş; ancak bu gelişmelerin sosyal bilimlere yansımaları aynı asrın son dönemlerini bulmuştur. Bu gecikme 20. yüzyıl yönetim anlayışına da yansımış, uzun bir dönem okul yönetiminde Taylor ve Weber "klasik yönetim anlayışının" hakim olmasına neden olmuştur (Boyd 1992: 508; akt: Şimşek 1997).

Şimşek (1997) geçtiğimiz yüzyılın eğitim anlayışını şu sözlerle özetlemektedir:

"Bu dönemde eğitim yönetimi bir çalışma alanı olarak gelişmesine henüz başlamıştır (özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde). İlk kuramsal çalışmalar, yani Taylor'ın ABD'de bilimsel yönetim ve Max Weber'in Avrupa'da bürokrasi alanında geliştirdikleri ilkeler, ABD'de Raymond Callahan tarafından okul örgütlerinin anlaşılmasına uyarlanmıştır.

...

Endüstri Devrimi'nin en parlak buluşu olan fabrika imgesi ve Taylor'ın mükemmel pozitivist yaklaşımı okul örgütlerinin fabrika gibi görülmesine yol açmıştır."

1980 sonrası, kuantum, belirsizlik kuramı, kaos ve kelebek etkisi gibi çarpıcı gelişmelerin sadece sayısal terimler ve fen bilimleriyle sınırlandığı dar çerçevenin dışına çıkmış; bu buluşların hayatın ve insanın sorgulandığı sosyal bilimlerde de büyük bir geçerliliğinin olduğunu haykıran çalışmaların sayısı gün be gün artmaya başlamıştır. Bu çalışmaların başında tüm dünyada büyük bir yankı uyandıran ve kaos kuramına karşı dünya kamu oyunda bir farkındalık yaratan James Gleick'in efsane kitabı "Making A New Science: Kaos" u da saymak mümkündür.

Sosyal bilimlerde yapılan bu çalışmalar, teorik boyutta post modernist bir yönetim anlayışının geçerliliğini savunurken, aynı anlayış ne yazık ki pratikte bir

ivme kazanamamış, sadece okul yönetiminde klasik anlayışın eleştirildiği çalışmaların yazılıp çizilmesiyle kısıtlı kalmıştır. Söz konusu kaos bilimi olunca kısıtlamanın sadece pratik alanda kalmadığı, teorik anlamda da, kaos teorisinin eğitim yönetimi, liderlik ve yeni okul anlayışı konusunda yapılan çalışmaların sayısının oldukça yetersiz kaldığı göze çarpacaktır.

Wertheimer and zinga (1998) gibi bir çok araştırmacı çalışmalarında kaos ve okul başarısı arasında bir bağlantı olduğunu düşünmüş ve kaos kuramının temel prensiplerine başvurarak bazı okul reformu modelleri geliştirmeyi denemişlerdir.

Bridges ve Greer (1995) da kaos kuramının okul başarısına pozitif etkisi olduğunu düşünen araştırmacılar arasındadır. Bridges ve Greer (1995) başarılı olarak kabul edilen bazı okullar üzerinde yaptıkları bir araştırmada, okul başarısı ile kaos kuramının ilişkisini araştırmış ve başarılı okulu tanımlamak için kaos kuramının bazı metaforlarından faydalanılabileceği sonucunu ulaşımlardır. Başarılı okulu tanımlamak için tek bir model olmasa da, bu tür okullar kaos kuramı ile bağdaştırılabilecek bazı ortak özellikler taşımaktadır.

Bridges ve Greer'a göre başarılı bir okulu tanımlamak için kullanılabilecek bazı metaforlar şunlardır:

- 1- doğrusal olmama
- 2- karmaşık yapılar
- 3- öz yinelemeli simetri
- 4- başlangıç noktasına hassas bağımlılık
- 5- geri dönüt mekanizması

Demirtaş, 2006 yılında yaptığı çalışmasında benzer bir şekilde okul başarısını "doğrusal olmama, karmaşık geri bildirim ağı ve kaotik yapı" gibi bazı kaos kuramı metaforlarına bağlamış ve gelişime zarar verecek yorgun kaos durumu ile bahsedebilmek için yöneticilerde bulunması gereken anahtar kelimenin "esneklik" olduğunu vurgulamıştır:

"Bir okulun başarılı olabilmesi, eğitim kurumlarının doğrusal değil, karmaşık geri bildirim ağlarına sahip olmasına bağlıdır. Geri bildirim karmaşık davranışları ortaya çıkarabilir, neden ve sonuç arasında direkt bir bağlantının görülmemesine neden olabilir. Okul ve okul çevresi kaosu ortaya çıkarabilecek iç ve dış güçlerin konusu olan toplumsal açık sistemlerdir. Eğer okul yöneticileri bu etkilerle esnek bir şekilde başa çıkamazlarsa, bu etkiler örgütü kontrol edilemez bir kaosa doğru sürükleyebilir."

Beckwith (2006) ise öğrenen organizasyonların gelişimi üzerine yaptığı çalışmada, topladığı datayı kaos kuramının objektifinde incelemiş ve örgütlerde gelişimin sağlanabilmesi için şu altı bileşenin gerekli olduğu çıkarımında bulunmuştur: değişim, katılım, iletişim, ilişki, sistemin bütünlüğü ve bilgi. Ayrıca yaptığı çalışmanın verilerine dayanarak, kaos kuramına dayalı etkili bir değişim modelinin hem dahili ve harici değişim güçlerini kullanarak okullardaki değişimi yönetmesi hem de kapsamlı bir okul reformu oluşturması açısından etkili olabileceğini savunmuştur.

Okul başarısının yani sıra kaos kuramı ile okul yöneticisinin liderlik gelişimi arasında da pozitif yönde bir ilişki olduğu açıktır. Bir okul yöneticisi kaotik ortamlarda bilinmezliklerle ve engellerle karşılaştıkça liderliği öğrenir, esasında liderlik gelişiminin büyük bir kısmı karmaşa ve zorlukları tecrübe yoluyla olur (Bennis 2003).

Akbaba (1999), Amerika'da başarılı bir okulun, kaos kuramı hakkında eğitim almış müdürü ile yaptığı bir durum çalışmasında okul yaşamında kaosun ve dolayısı ile kaotik davranışların varlığına dair bir çok bulguya rastlamış ve okullarda kaosun göstergesi olabilecek olguları şu şekilde sıralamıştır:"belirsizlik, ani değişim, türbülans, beklenmedik davranışlar, kelebek etkisi, öz benzerlik, öz örgütlenme, geri dönüt mekanizması, istikrarsızlık."

Ayrıca Akbaba, çalışmasında kaos kuramı hakkında bilgi sahibi bir okul müdürünün kaotik davranışlarda başa çıkmada daha etkin olduğunu ve liderlik vasıflarının pozitif yönde etkilendiğini vurgulamıştır.

Kaosun günlük okul hayatının bir parçası olduğu düşünüldüğünde, okul müdürlerinin kaos kuramı ve kaos kuramın okul yönetimine etkisi hakkında bilgilendirilmesi kritik bir önem taşımaktadır.

2.5.3. Kaos ve Sınıf Yönetimi

"Bireylerin eylemlerini gerçekleştirmelerinde büyük ölçüde sahip oldukları paradigmlar, olaylara genel açıklamalar getiren kuramlar rol oynar" (Demirtaş, 2006). Bu durum öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları için de geçerlidir. Öğretmenler, sınıf yönetimi uygulamalarında sahip oldukları paradigma ve benimsedikleri kuram ve yaklaşımlara göre hareket ederler.

Demirtaş (2006), öğretmenlerin sınıf yönetimi paradigmlarına ilişkin yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin bu konuda tek bir yaklaşıma sahip olmadıklarını, birçok yönetim kuram ve yaklaşımlarından beslendiklerini ancak kaos kuramı ve post-modernist paradigmaya uzak kaldıklarını belirtmiştir ve "Öğretmenin, bir kaos-karmaşa yöneticisi olduğunu" vurgulayarak bu durumu eleştirmiştir:

Newton paradigmasına dayanan tepkisel yaklaşım ise öğretmenlerin, özellikle de ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaygın bir şekilde benimsedikleri yaklaşımlar arasındadır (Palic ve Keles, 2011). Temelde etki - tepki prensibine dayanan bu yaklaşımın öğretmenlerde bu kadar yaygın bir şekilde benimsenmesini Başar (2004), öğretmenlerdeki sınıf yönetimi yetersizlikleri ile ilişkilendirmektedir. Öğretmenlerin tepkisel yaklaşım gibi bazı geleneksel sınıf yönetimi kuramlarını benimsemeleri sınıf ortamında zamanlarının büyük bir kısmını düzen ve disiplini sağlamaya çalışmakla geçirmelerine neden olmaktadır (Çiftçili, 2009; Demirtaş, 2006). Çiftçili (2009), öğretmenlerin düzen sağlama amacıyla yasal yetkilerine sığınmasını öğrencilerle sık sık gereksiz çatışmalara girmek durumunda

kalmaları ve sınıf içi iletişimi negatif yönde etkilemesi yönüyle eleştirmiş ve şu sözleri ile belirtmiştir: "Öğretmen sınıfını yönetirken fazla yasal yetkilerine bağlı kalırsa, süreç istenmeyen, ruhu olmayan bir düzene girer. Bu düzen sınıfın ruhuna aykırıdır."

Sınıf yönetiminde karşılaştığımız problemleri çoğunlukla lisans eğitiminde aldığımız formasyon eğitiminin teorik bilgiler olmasına bağlarız. Fakat söz konusu duruma kaos teorisinin penceresinden baktığımızda, tek sorunun bu olmadığı anlaşılacaktır. Kaos kuramına göre, iki ayrı örgütte aynı müdahalenin aynı etkiyi oluşturmasının beklenilemez. Aslında meslektaşlarımızdan aldığımız, hatta kendi deneyimlerimize edindiğimiz pratik bilgiler bile bir sonraki durum ve bir başka öğrencide, hatta ve hatta aynı öğrencide ikinci kez bile işe yaramayabilir.

Ne yazık ki okul hiyerarşiye saygı, bireysel rekabet, bilginin küçük parçalara bölünmesi, sınıflama ve yargılama üzerine kurulmuş bir sistemdir. Müfredat geliştiriciler, stratejik planlayıcılar ve bunları uygulayanlar arasında kati kuralların olduğu hiyerarşik bir yapı oluşturulmuş, bu durum öğretmeni pasif bir tüketici rolüne sokmuştur (Wertheimer ve Zinga 1998). Sınıftaki öğretmenin görevi öğrenme ve öğretme sürecini bilgiyi küçük küçük parçalara bölüp, küçük haplar halinde ve bir düzen içerisinde öğrencelere yutturmak değil; öğrenme ortamının karmaşık yapısını kavrayıp kaotik olayları sürecin doğal bir gereği (Cvetek 2008; bussoloni ve goodell 2009) ve yeni öğrenme ortamlarının oluşması için bir fırsat olarak görmektir. Bu durumda öğretmenler vakitlerini kaotik olayları kontrol altında tutmaya ve sınıf içi disiplini sağlamaya harcamak yerine, stabil bir düzenin hakim olduğu sınıf ortamını doğal kaotik yapılar haline getirmeli, yeni öğrenme düzenleri, yeni ilişki ağları, yeni iletişim yolları oluşturarak sınıf içinde öğrenme için gerekli olan dinamizmi oluşturmalıdırlar. Bu bağlamda olması gereken, öğretmenin kişilik özelliklerini geliştirmesi, ezbere hareket etmemesi ve her kaotik durumda yeni bir düzen arayışına gitmesidir.

Iannone (1995) kaotik olayları pozitif yönde algılayıp, aktif olarak karşılık veren öğretmenleri iyi öğretmenler olarak nitelendirmiş ve bunları Jazz sanatçılarında

benzetmiştir; Jazz sanatçılarının müziklerinde kritik noktalara yoğunlaşmış tepki verdiklerini, bu şekilde oluşan düzensizlikten yeni bir düzen doğduğunu vurgulamıştır.

Kaos kuramı öğretmenlere etkili sınıf yönetimi becerileri kazandırma noktasında yol gösterici olabilir. Sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar öğretmenlerin beklenmeyen, öngörülemeyen, kaotik durumları algılayış biçimleri ile ilgilidir. Disiplini ve düzeni sağlamak adına kaotik davranışları kontrol altında tutmaya çalışmak sınıf ruhuna ve dinamizme zarar verdiği gibi, olayların istenmeyen yönde şekillenmesine de neden olacaktır. Bu durumda öğretmenler kaotik olayları sınıf içindeki otoritelerine bir tehdit olarak değil de, dinamizmin ve gerekli öğrenme ortamının sağlanması için bir araç olarak görmelidirler. Ayrıca, karışıklık ve çelişkilerin yaratıcılığa oldukça elverişli durumlar doğurduğunun bilinmesi de kaotik olayların olumsuz bir süreç olarak algılanmaması açısından önemlidir.

Kaos kuramına göre sınıf ortamı dinamik olma, öngörülemez olma karmaşık olma gibi özellikler taşır (Alemi 2011). Sınıf ortamında basit nedenlere bağlı olarak karmaşık sonuçlar doğabilir ve bir olayın çıkışı diğer bir olayın başlangıcıdır. Ayrıca öğrenme ortamı parçalara bölünmez ve bütüncül bir yaklaşım gerektirir.

Kaos kuramı metaforları ile şekillenmiş bir sınıf ortamı ilk bakışta aşırı düzensizliğin hakim olduğu, işlevsiz bir ortam gibi gözükebilir. Fakat daha önce de bahsedildiği gibi kaos düzen yokluğu anlamına gelmez. Kaos görünürdeki düzensizliğin arkasındaki gizil düzeni ifade eder. Bu durumu Kiray (2011), bir ölçek sorunu olarak görmüş ve şu şekilde açıklamıştır:

"Bir gösterimde karmaşık görünen bir olgu başka bir gösterimde düzenli olarak görülebilir. Örneğin kurumuş çamurlu yüzeydeki kırıklar bize karmaşık görülebilir. Oysa bu yüzeye çok yukarıdan bakarsak yani ölçeği değiştirirsek o zaman da kırıkları hiç göremeyecek düz homojen bir yüzey görürüz. Kısaca karmaşıklık ilgilendiğimiz olguya baktığımız ölçekle ilgilidir".

2.6. Öğrenci Kontrol İdeolojisi

Öğretmenlik deneyimlerinin ilk yıllarından itibaren tüm eğitimcilerin sıklıkla şikayette buldukları temel sıkıntısı ve ortak kaygısı disiplin problemleridir. Öğretmenler eğitim öğretim etkinliklerinin sorunsuz ve düzenli bir şekilde yürütülebilmesi için sınıf içerisinde ve okul ortamında kusursuz bir disiplin arayışı içindedirler. Bu bağlamda düşünülecek olursa yakın bir geçmişe kadar disiplin kelimesinin sınıf yönetimi kavramıyla özdeşleştirilmiş olması anlaşılacaktır (Yaman 2012). Öğretmenler disiplin sağlama adına sürekli olarak öğrencilerin hatalı davranışlarına odaklanmış ve hatta bazen bu davranışları kişisel algılayıp statülerine karşı tehdit unsuru olarak görmüşlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerin disiplin ve kontrol çabalarının bir nevi statülerini koruma veya sağlamlaştırma çabaları olduğu da düşünülebilir.

Özellikle otorite kaygısının büyük oranda hissedildiği okullarda öğrenciler ve öğretmenler arasında gizliden yürütülen bir egemenlik savaşı söz konusudur ve kazanan tarafın çoğunlukla öğretmenler olduğu söylenebilir (Turan ve Altuğ 2008). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda öğrencilerle yürüttükleri bu otorite savaşı mesleki huzursuzluğa ve strese yol açmaktadır. Lunenberg (1984) bulunduğumuz çağda öğretmenlerde iş doyumsuzluğuna yol açan temel faktörlerden birinin öğretmenlerin öğrenciler üzerinde kontrolü sağlama çabalarının sonuçsuz kalması olduğunu belirtmiştir (akt: Altuğ 2007).

Hoy (1969), öğretmenlerin öğrenciler üzerinde kontrol sağlama çabalarını, okulların da tıpkı hapishaneler ve akıl hastaneleri gibi seçme şansı bulunmayan zorunlu müşterilere hizmet vermesi durumunda olmasından kaynaklanmasına bağlamıştır. Öğrencilerin okula gidip gitmeme gibi bir tercihleri söz konusu değildir. Bu nedenle okullarda sunulan bütün hizmetleri kendi iradeleri ile, bilerek ve isteyerek tercih etmemektedirler. Bu durum onların okullarda sunulan bazı hizmetlere karşı direnç geliştirmesine sebep olmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin bu direnç girişimlerini kontrol altında tutmayı okulda yürütülen ve artık rutin bir işleyişe dönüşmüş eğitim öğretim faaliyetlerinin aksamadan devam edebilmesi için bir ön koşul olarak görmektedir.

Okullar da diğ er bazı resmi kurumlar gibi toplum tarafından belirlenmiş olan normallik standardını zorunlu müşterilerine aktarma sürecinde gardiyanlık ve normal dış ı "patolojik" kişilikleri elemek görevini üstlenmişlerdir (Yaman 2012). Eğitim kurumları toplumsal normalleşme sürecinde süzgeç fonksiyonunu yerine getirirken, öğrencilere basmakalıp tek tip kişilik ve düşünce tarzı yüklemektedir. Okullar bu toplumsal normalliği gelecek nesillere aktarım sürecinde bazı kurallar belirlemiş ve bu kuralları uygularken öğrencileri kontrol altında tutma görevini öğretmenlere vermiştir.

Kontrol, eğitim kurumlarında öğrencilerin hatalı davranışlarını saptayıp törpülemek için yapılan sürekli bir gözetim ve denetim anlamında kullanılmaktadır. Altuğ (2007), kontrol sözcüğünü ; "öğrenme sürecinde öğrencinin sözel ve sözel olmayan davranışlarını dikkatle izleme durumu" olarak tanımlamıştır. Yaman (2012) ise ; "denetleme; bir şeyin gerçeğe ve aslına uygunluğuna bakma" durumunu ifade etmek için kullanıldığını belirtmiştir.

Wayne Hoy (2001) okullarda kontrol olgusunun varlığının göstergesini şu örneklerle somutlaştırmıştır:

- “1. Danışmanların, öğrencilerle uğraşları sırasında kendi otoritelerini güçlendirdiğine dair öğretmenlerin yaygın şüpheleri vardır.
2. Yeni prensiplerin disiplin üzerindeki etkisinin zayıf olduğu korkusu yaygındır.
3. Öğretim kadrosu dinlenme salonunda, öğrenci disiplini ile ilgili olan sürekli ve sık sık duygusal olan tartışmalar gerçekleşmektedir.
4. Yeni öğretmenlerin sorunlu olan öğrencileri “kucaklayabileceklerini” önerdikleri “ispat alanları” olarak ayrılmış kantin ve koridorlar mevcuttur.
5. Okulu istila eden zorlayıcı kontrolün sembolü olarak erkekler tuvaletinde duvara kilitlenmiş ve zincirlenmiş tuvalet kağıdı kullanmanın zorunluluğu söz konusudur” (akt: Altuğ 2007).

Öğretmenlerin kontrol kavramına karşı düşüncelerini, tutum ve davranışlarını belirlemek adına öğrenci kontrol ideolojisi kavramı doğmuştur. Öğrenci kontrol ideolojisi öğretmenlerin öğrenci kontrolüne bakış açılarının göstergesidir. Öğrenci kontrol ideolojisi öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarında kontrol kavramına nasıl yaklaştıklarını açıklayan bir inanç ve değer sistemidir (Baş 2012). Öğretmenin sahip olduğu öğrenci kontrol ideolojisi sınıfın atmosferini belirlemektedir(Gilbert 2012) ve bir okulun yapısını etkileyen en önemli faktörlerden biridir.

Öğrenci kontrol ideolojisi ile ilişkili ilk çalışmalar 1962 yılında Pensilvania'da bulunan bir devlet okulunda yapılan araştırmalarla başlamıştır. Willower ve Jones, eğitim sosyologları ve mezun öğrencilerden oluşturdukları bir ekiple birlikte bir yıl süresince, 1600 öğrencisi bulunan bu ortaokulda kantin, toplantı odaları, öğretmen odaları, müdür odası ve okul bahçesi gibi birçok doğal ortamda uzun çaplı gözlemler yapmış, öğretmenler, öğrenciler ve yöneticilerle görüşmenin yanı sıra onların birbirleriyle olan diyalogları ve iletişimlerini de gözlemlemiştir. Yapılan bu uzun süreli etnoğrafik çalışmaların sonucunda öğretmenlerin kontrol yaklaşımları ilk başlarda içsel kontrol ve dışsal kontrol olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Willower, Eidell ve Hoy'un (1967;1973) Gilbert ve Levinson'un 1957 yılında akıl hastanelerinde çalışan personelin hastalara karşı kontrol yaklaşımını belirlemek amacıyla yapmış oldukları kontrol yaklaşımı çalışmasından esinlenerek eğitim alanına uyarladıkları çalışmalarından sonra bu içsel ve dışsal kontrolün yerini insancıl kontrol ideolojisi ve gözetimci kontrol ideolojisi kavramları almıştır (Hall 2002; Cason 1999).

Turan ve Altuğ (2008) ise insancıl ve gözetimci kontrol ideolojilerinin özelliklerini şu şekilde aktarmıştır:

Tablo 2: Gözetimci ve İnsancıl Öğrenci Kontrol İdeolojilerinin Karşılaştırılması

Gözetimci Öğrenci Kontrol ideolojisi	İnsancıl Öğrenci Kontrol İdeolojisi
1. Öğrenci davranışı, kontrol edilir.	1. Kendi kendini disipline etme ve kontrol esastır.
2. Öncelikli olan düzen ve istikrarı sürdürmektir.	2. öğrenme ve davranış psikolojik bağlamda değerlendirilir.

3. Öğrenciler kontrol edilmesi gereken varlıklardır.	3. Kişiler arası ilişkiler samimi ve dostçadır.
4. Kötü davranış, normatif ahlaki ilkelere göre değerlendirilir.	4. Öğrencinin kendi iradesi ile karar vermesi önemlidir.
5. Öğretmen kötü davranışı kişisel hakaret olarak algılar.	5. Öğretmen kötü davranışı kişisel hakaret olarak algılamaz.
6. İletişim tek taraflı ve yukardan aşağıya doğrudur.	6. İletişim çift taraflı ve yukarı doğrudur.
7. Öğrenciye güvenmemek esastır.	7. Güven, saygı ve hoşgörü ön plandadır.

Gözetimci kontrol ideolojisi geleneksel, otoriteyi merkeze alan ve katı bir disiplin anlayışını benimseyen öğretmenler ve okullar için kullanılırken, insancıl kontrol ideolojisi öğrencilere sosyo-psikolojik bir açıdan yaklaşmayı öngören, yönetsel açıdan daha kaotik ve yapılandırmacı bir anlayışı benimseyen öğretmenler ve öğrencilerin özgür düşünüp, daha serbest hareket edebildikleri açık sınıflar ve açık okullarla bağdaştırılmıştır. Rothenberg (1989) insancıl kontrol ideolojisi açık sınıflar arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaştığı çalışmasında açık sınıf kavramının sıklıkla yanlış anlaşılması, duvarların ve eşyaların olmadığı sınıflar olarak yorumlanmış olduğunun altını çizmiş ve açık sınıfların kendini adanmış öğretmenlerin özenle organize ettiği sınıflar olduğunu belirterek, bu sınıfların özelliklerini şu şekilde sıralamıştır : “ daha bağımsızdırlar, iş birliğine daha yatkındırlar, daha az doğrulayıcı, daha yaratıcı.” Rothenberg'e göre (1989) açık okulların özellikleri ise şu şekildedir: “kaotik ortamlardır, öğrenciler daha serbest ve özgür davranırlar, yaratıcı ve özgür düşünen çocuklar vardır, duygulara daha fazla önem verilir, eğitim daha etkilidir, daha sosyal ilişkiler vardır.”Bu bağlamda düşünüldüğünde, insancıl yaklaşım öğrencilerin daha bağımsız, daha sosyal ve özgür bireyler olarak yetişmesine katkıda bulunup, onların yaratıcılıklarını desteklemektedir. Diğer yandan gözetimci kontrol ideolojisi ise daha katı, daha kontrolcü bir eğitim anlayışı benimseyip, düzen ve disiplinin hakim olduğu bir yönetim olgusunu ön plana çıkarmaktadır.

2.6.1. Gözetimci kontrol ideolojisi

Gözetimci kontrol ideolojisi katı bir kontrol ve disiplin merkezli bir anlayışı açıklamak için kullanılmaktadır. Gözetimci bir kontrol anlayışı benimsemiş öğretmenler öğrencileri güvenilmez, sorumsuz ve sürekli problem çıkarıcı bireyler olarak görür, sürekli bir biçimde öğrenci hatalarına odaklanıp, bu hataların asgari düzeye indirgenebilmesi için ceza yönetimine başvurur. Bu doğrultuda öğretmen ve öğrenci arasında tek yönlü, dikey bir iletişim hakimdir. Başka bir deyişle, öğretmenler öğrencilere sorgulamadan uymalarını bekledikleri emirler yağdırır ve bu emirlere uyulmaması kişisel algılanıp, saygısızlık olarak görülür.

Gilbert (2012) eğitimciye saygı adı altında, sınıf kurallarının sorgulamaksızın uygulanmasının olumlu görülmesi sınıf içi iletişimi zedeleyebileceğini vurgulamıştır. Özellikle duygusal açıdan yoksun aile ortamlarında yetişmiş, ekonomik veya sosyal açıdan sıkıntılar yaşamış, ya da sağlık problemleri olan öğrencilere gözetimci bir yaklaşım sergilemenin doğru bir yaklaşım olmayacağını belirten Gilbert (2012), bunun tersine problemsiz yetişen, hayatında sınırlar ve düzen algısı olmadan büyüyen öğrencilere ise gözetimci bir kontrol ideolojisi ile yaklaşmanın olumlu sonuçlar doğurabileceğini de belirtmiştir.

Gözetimci öğretmenler sınıf yönetiminde kötümser bir tavır sergilemekte ve öğrencilerin öğretmeni küçük düşürmek veya sınıf düzenini bozmak için sürekli fırsat kolladıklarını düşünmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin , hiçbir şekilde öğrencilere esneklik payı bırakmaması, onlarla samimi olmaması ve asla arkadaş gibi yaklaşmaması gerekmektedir. Aksi takdirde, öğrenciler bunu kötüye kullanacak ve sınıfta hakimiyeti kaybettirecek bir kaos ortamı oluşacaktır. Bu bağlamda, öğretmen ve öğrenci arasında mutlaka geniş sınırlar olmalı, resmiyet ve otorite daima korunmalı, sınıf içi iletişimde hiyerarşik yapıya sıkı sıkıya bağlı kalınmalıdır.

Cicmanac ve Diğerleri (2001) gözetimci öğrenci kontrol İdeolojisinin hakim olduğu sınıflarda çoğunlukla aşağıdaki durumların gözlemlendiğini belirtmişlerdir:

1. Düzen ve stabilite korunmaya çalışılır,

2. öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki resmi ve tek yönlüdür,
3. öğrenciler güvenilirmez ve sorumsuz bireyler olarak görülür,
4. öğretmen istenmeyen bir davranışla karşılaştığında sıklıkla cezalandırma yoluna gider.

Oldukça statik bir düzen olgusunu öngören gözetimci kontrol ideolojisi profesyonel bir bakış açısına uygun bir yaklaşım olarak görülmemekte (Lunenberg 2000) ve statüsel bir üstünlük savaşında olan öğretmenlerce benimsenmektedir. Ayrıca bazı araştırmalar gözetimci kontrol ideolojisini benimseyen öğretmenlerin okullardaki fiziksel şiddete karşı daha ılımlı bir tavır takındığını belirtmiştir (Brown 2000).

Awender ve Plantus (1983) gözetimci kontrol ideolojisi standartlarını şu şekilde sıralamıştır:

“Öğrenci;

1. Okulda üye olduğu programların çalışmalarında öğretmenlerine karşı gayretli olmalıdır.
2. Kendi disiplinini kendi uygulamalıdır.
3. Aileleri tarafından uygulandığı şekliyle sağduyulu, saygılı ve nazik disiplinleri kabul etmelidir.
4. Sınıfa zamanında ve düzenli olarak katılmalıdır.
5. Arkadaşlarına karşı nazik, öğretmenlerine karşı itaatkar ve nazik olmalıdır.
6. İnsan olarak ve alışkanlıkları temiz olmalıdır.
7. Müdürün emrettiği şekliyle veya istenildiği şekilde testler ve sınavlara girmelidir.
8. Okul eşyalarına dikkat etmelidir.
9. Okul binasında, okul dışında, okul programının bir parçasında ve okula ait bir otobüste seyahat ederken ya da okul adına kiralanan bir otobüste müdüre karşı kendi yaptığı hareketlerden sorumlu olmalıdır” (akt:Altuğ 2007).

Brown (2000) ise öğretmenlerin kişilik özellikleri ve kontrol ideolojileri üzerine yapmış olduğu çalışmasında gözetimci ve otoriter öğretmenlerin en belirgin kişilik özelliklerini şu şekilde sıralamıştır : “kural bağımlısı, sorumluluk sahibi,

eleştirel, kolayca strese girebilen, karamsar, yoğun bir bıkkınlık hissi duyan, evhamlı ve kendi değerinden şüphe duyan.”

2.6.2. İnsancıl Kontrol İdeolojisi

İnsancıl kontrol ideolojisi koşulsuz otorite ve dışsal kontrol yerine, öğrenci davranışlarını sosyolojik ve psikolojik açıdan inceleyip gerekli durumlarda içsel bir kontrol sağlamayı öngörmektedir. Bu ideolojiyi benimsemiş öğretmenler öğrencileri güvenilir ve sorumluluk sahibi olarak görür, öğrencilerle samimi ilişkiler kurmayı sınıf yönetimine bir tehdit olarak görmezler. Bu bağlamda öğretmenlerin benimsemiş oldukları kontrol ideolojisi öğrencilere ne derecede güven duyduklarının da bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Karakuş ve Savaş 2012).

Sınıf içi iletişim emir ve itaat şeklinde dikey ve hiyerarşik bir yapı izlemez, çift yönlüdür. Öğretmenler öğrencilerle empati kurarlar ve istenmeyen bir davranışla karşılaştıklarında bu davranışa sebep olan psikolojik veya sosyolojik nedenler üzerinde dururlar. Öğrenciyi anlamak ve etkili iletişim kurmak esastır. Öğrenci hatalarına karşı esnek ve hoşgörülü bir tavırla yaklaşılır. Sınıf ortamına statik bir düzen hakim değildir, düzensizlik ve kaos korkulacak, katı uygulamalara başvurulacak durumlar değildir. Dinamik ve rahat bir yaşam alanı olan sınıflarda öğrenciler düşüncelerini özgürce dile getirebilir.

Akar (2003) İnsancıl kontrol ideolojisine göre sınıf ortamında olumsuz, istenmeyen bir davranışla karşılaşıldığında atılması gereken adımların şunlar olduğunu belirtmiştir:

“1-Öğrencileri dikkatli bir biçimde dinler.

2-Öğrencilerle kendi duygu ve düşüncelerini paylaşır.

3-Kesin bir ifade ile istenmeyen davranışlar hakkındaki düşüncelerini ortaya koyar.”

Öğrencileri güvenilir bireyler olarak görmesi bağlamında gözetimci kontrol ideolojisine kıyasla çok daha iyimser bir bakış açısı sergileyen İnsancıl kontrol

ideolojisi, öğrencilerin kendi sorumluluklarını üstlenmesini ve kendi kendilerini kontrol etmelerini öngörmekte, öğrencilerin öz- denetim becerilerinin gelişmesini amaçlamaktadır. Bu ideolojideki öğretmenler öğrencilerin bireyselliklerine önem verir, onları tek tip, basmakalıp kişiler olarak görmez ve bu nedenle aynı davranışlara aynı tepkileri vermek yerine davranışların arkasındaki nedenlere ve öğrencinin psikolojisine göre hareket eder. İnsancıl bir öğretmen öğrencinin hatalı davranışının, yorgunluk veya dersi anlamama gibi başka bir durumun sonucu olabileceğini düşünür ve sorunun kökenlerine inmek için daha fazla zaman ve çaba harcar (Hall 2002).

Hoy (2001), insancıl kontrol ideolojisini benimseyen öğretmenlerin sınıflarında demokratik bir atmosferin hakim olduğunu belirtmiş ve çift yönlü, açık iletişimin sürdürüldüğü bu sınıflarda öğrencilerin kuralların belirlenmesinde aktif katılımlarının olduğunu altını çizmiştir.

İnsancıl öğrenci kontrol ideolojisini benimsemiş öğretmenlerin sınıflarının özelliklerinin şunlar olduğunu belirtilmiştir :

1. Sınıf ortamı, rahat ve işbirliğine yöneliktir.
2. Öğretimin temeli, öğrencilerin ilgileri, yararları ve hedefleridir.
3. Öğretmenler; güven ortamı oluşturarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğretim yöntemleri kullanır.
4. Her öğrenciye ulaşılması esastır.
5. Öğrencileri dikkatle dinleme söz konusudur.
6. Gerçekçi övgü ve değerlendirmeler yapılır.
7. Duygular dürüst bir şekilde dile getirilir.
8. Öğrencilere kendilerine değer verildiği hissettirilir.
9. Öğrencilerin tepki vermeleri kişisel olarak algılanmaz.
10. Öğrencilerin kendileri hakkında olumlu düşüncelerine yardımcı olunur.

(kaynak: <http://www.rehberlikportali.com/yazi.asp?ID=584>; akt: Altuğ 2007)

Brown (2000) ise öğretmenlerin kişilik özellikleri ve kontrol ideolojileri üzerine yapmış olduğu çalışmasında insancıl öğretmenlerin en belirgin kişilik özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: “ realistik, duyarlı, uyumlu, hevesli, duygusal

açıdan stabil, öz güven sahibi, muhakeme becerisi olan, sezgileri güçlü, özenli ve iyimser.”

2.7. Öğrenci Kontrol İdeolojisi İle İlgili Çalışmalar

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yılmaz (2007), Kütahya il merkezinde 322 ilköğretim okulu öğretmeniyle yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin ne gözetimci ne de insancıl kontrol ideolojisini tam olarak benimsediklerini belirtirken; okul yöneticilerinin emredici liderlik özellikleri ile öğretmenlerin gözetimci kontrol ideolojileri arasında pozitif yönde, anlamlı, düşük düzeyde; yöneticilerin destekleyici liderlik özellikleri ile negatif yönde, anlamlı, düşük düzeyde bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Turan ve Altuğ (2008) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerinin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenci sayısı gibi bazı demografik özelliklere göre değişip değişmediğini incelemiş ve şu bulgulara ulaşmışlardır:

- 1- Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu gözetimci kontrol ideolojisine sahiptir.
- 2- Okul müdürlerinin kontrol tutumu ile bayan öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisi arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- 3- Deneyimli öğretmenler öğretmenlik mesleğine yeni başlamış genç öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve öğrenci kontrolünde sorun yaşayacakları kanaatindedirler.
- 4- Öğrenci sayısı arttıkça öğretmenler daha gözetimci bir kontrol anlayışı benimsemektedirler.
- 5- Öğretmenlerin kontrol ideolojileri ile mezun oldukları okullar arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- 6- Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- 7- İnsancıl öğrenci kontrol ideolojisini benimsemiş öğretmenler öğrencilere rehberlik etmeye daha yatkındırlar.

Baş (2012), Niğde il merkezi ve merkeze bağlı köylerde çalışan 176 sınıf öğretmeni ile yapmış olduğu çalışmada; sınıf öğretmenlerinin daha çok insancıl öğrenci kontrol ideolojisine sahip oldukları, öğrenci kontrol ideolojilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, fakat mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına göre değiştiği ve il merkezinde görev yapan öğretmenlerin köylerde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha insancıl bir kontrol ideolojine sahip olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Yaman (2012), İnegöl ilçesinde görev yapan 296 ilköğretim okulu öğretmeniyle yapmış olduğu çalışmada şu bulgulara ulaşmıştır;

- 1- Öğretmenlerin çoğu gözetimci kontrol ideolojisine sahiptir.
- 2- Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisi ile okul iklimi alt boyutlarından sadece öğretmenler arasındaki samimiyet arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.
- 3- Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ile müdürlerin yönetsel etkililiği arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.
- 4- Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri ile branşları ve görev yaptıkları öğretim kademesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Karakuş ve Savaş (2012) Gaziantep ilinde görev yapan 254 okul öncesi öğretmeniyle yaptıkları çalışmada ebeveynlerin öğretmenlerle iletişim halinde olması ve okuldaki aktivitelere dahil edilmesi durumunda öğretmenlerin onlara ve öğrencilere olan güvenlerinin artırmasına, öğrencilere karşı daha olumlu bir tavır takınmalarına ve daha hümanistik bir kontrol yaklaşımı sergilemelerine yol açmakta olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca Woolfolk Hoy, Hoy, and Kurz (2008) ve aynı yılda yapılan Gilbert (2012) ve Ngidi'nin (2012) çalışmalarına paralel olarak, akademik optimizm ile humanistik kontrol ideolojisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Kontrol ideolojisi ile ilgili yapılan ilk çalışma Gilbert ve Levinson'un (1957) akıl hastanesinde yapmış oldukları araştırmadır. Gilbert ve Levinson hastane

personelinin hastalara karşı kontrol yaklaşımını incelemiş, araştırmaya sonucunda personeli kontrol yaklaşımlarına göre insancıl ve gözetimci olmak üzere iki grupta ele almışlardır.

Willower, Eidell ve Hoy (1967) daha sonraları Gilbert ve Levinson'un akıl hastanesinde yapmış oldukları bu çalışmayı eğitim kurumlarına uyarlamış ve öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerini ölçmek amacıyla, "Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri'ni (PCI)" geliştirmişlerdir.

Her ne kadar öğrenci kontrol ideolojisi envanteri 1960'ların sonuna doğru geliştirilmiş, insancıl ve gözetimci kontrol ideolojisi kavramları bu dönemde oluşturulmuş olsa da, öğretmenlerin öğrenci kontrolüne ilişkin ilk çalışma 1960'ların başında Willower ve Jones (1963) Pensilvania'nın bir devlet okulunda yaptıkları uzun süreli gözlem ve görüşmelere dayalı, eğitim sosyologlarının da dahil olduğu geniş bir ekiple yapmış oldukları çalışmadır.

Konuyla ilgili ilk çalışmalar olan Gilbert ve Levinson (1957), Willower ve Jones (1963), Willower, Eidell ve Hoy (1967;1973) ve Hoy (1969)'u takiben yurt dışında ve yurt içinde çeşitli çalışmalar yapılmış ve öğrenci kontrol ideolojisi ile ilişkilendirilen çeşitli faktörler ele alınmıştır.

Cicmanec, Johanson ve Howley (2001) tesadüfi olarak seçilmiş 500 devlet okulunda yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin başarıya bağlı olmayan faktöre dayalı olarak verdikleri notlarla öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Gilbert (2012), New Jersey'de çalışan öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada insancıl öğrenci kontrol ideolojisi ile akademik optimizm arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin orta öğretimde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha insancıl bir kontrol ideolojisine sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Vail (2005) araştırmasında öğrenci kontrol ideolojisinin öğrenci performansını etkilediği bulgusunu saptamıştır. Vail, çalışmasında öğretmenlerin esnek olma konusundaki tercihleri ile kontrol ideolojileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiş ve insancıl öğrenci kontrol ideolojisini benimsemiş öğretmenlerin öğrencilere karşı güven duygularının da yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Richardson ve Pane (1988), 416 ilköğretim ve 211 orta öğretim öğretmeni ile yapmış olduğu araştırmasında orta öğretim öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerinden daha gözetimci bir kontrol ideolojini benimsediğini belirtmiştir. Ayrıca Richardson ve Pane çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha insancıl bir kontrol ideolojisini benimsediği bulgusuna ulaşmıştır.

Hoy ve Jalovick (2001), kenar mahallede bulunan 80 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda çalışma yapmış ve insancıl kontrol ideolojisi ile kaotik organizasyonlar olarak da tanımlanan açık okullar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamıştır.

Ferreira (1995) kırsal bir bölgede bulunan 110 adet lise sınıfında çalışılmış, öğretmenlerin ders işleyişinde sıklıkla başvurdukları öğretim modelleri ile sınıf yönetiminde benimsemiş oldukları öğrenci kontrol ideolojileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Abaci, Hall ve Hall (2011) tarafından 32'si kadın 10'u erkek, yaş ortalaması 35 olan 42 deneyimli öğretmene 2 yıllık part-time bir eğitim verilmiş ve verilen eğitimin sonunda katılımcıların insancıl öğrenci kontrol ideolojisine yönelik tutumlarında olumlu yönde bir artış gözlenmiş ve bu bağlamda içsel denetim düzeylerinde de anlamlı bir artış gözlenmiştir.

Leppert ve Hoy (1972) 900 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda yaptıkları araştırmalarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha gözetimci bir kontrol ideolojisine sahip olduğu bulgusuna ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

Hoy (1969) 82 ilköğretim ve 93 orta öğretim öğretmeni yapmış olduğu çalışmada deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlerden daha gözetimci, ayrıca öğretmenliklerinin ikinci yıllarında birinci yıllarında olduklarından daha gözetimci bir bakış açısına sahip olduklarını vurgulamıştır.

Rydell ve Henricsson (2004), düşük kontrol algısı ve gözetimci kontrol ideolojisi ile sözel azarlamalar veya fiziksel tepkiler gibi otoriter sınıf yönetimi yaklaşımları, yüksek kontrol algısı ve insancıl kontrol ideolojisi ile öğrenciyle birlikte davranışın nedenlerine inme gibi otoriter olmayan sınıf yönetimi yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Hall (2002) öğretmenlerin yeterlilik hissi ile kontrol ideolojileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, bayan öğretmenlerin yeterlilik hissini erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu, fakat öğrenci kontrol ideolojilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşıldığını ifade etmiştir.

Brown (2000) Los Angeles'ta bulunan 33 ilköğretim okulundan rastgele seçilmiş 221 öğretmenle yapılan çalışmada etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olan öğretmenlerin daha insancıl bir kontrol ideolojisine sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan çalışmada öğretmenlerin kişilik özellikleri de incelenmiş ve etkili sınıf yönetimi becerisine ve bu bağlamda insancıl kontrol ideolojisine sahip olan öğretmenlerin en belirgin kişilik özellikleri arasında üstün muhakeme becerisi, uyumluluk ve güçlü sezgiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Baum(1997) tarafından New York'ta bulunan dört lisede görev yapan personellerle, liselerdeki şiddet olayları ve çalışan personelin kontrol ideolojisi üzerine yapılan bu çalışmada öğrencinin kontrolü görevini birebir üstlenmek durumunda olan güvenlik görevlileri ve öğretmenlerin daha gözetimci bir yaklaşıma sahip olduğu bulgusuna ulaşıırken yöneticilerin ve danışmanların daha insancıl bir kontrol ideolojisine sahip oldukları bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca okullarda taciz olayının en yaygın şiddet olayları arasında ilk sırada geldiği ve saldırı olaylarınınsa

onu takiben ikinci sıraya yerleştigi belirtilirken, insancil kontrol ideolojisi ile okullarda şiddet olayları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Rimmer (1996), tarafından New Jersey'de bulunan 11 okulun öğretmenleri, danışmanları ve yöneticilerini de kapsayan 487 katılımcı ile bir çalışma yapılmıştır. Dışa dönüklük, açık fikirlilik, uyumluluk ve vicdanlı olma gibi kişilik özellikleri ile kontrol ideolojisi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmasında bu kişilik özellikleri ile düzen olgusunu merkeze alan kontrol yaklaşımı arasında bağlantı bulunamazken, insancil yaklaşımla anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümde araştırmanın deseni, evreni, örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizinde yapılan işlemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişki tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında birlikte bir değişimin söz konusu olup olmadığını

ve eğer bir değişim varsa bu değişimin ne boyutta ve hangi yönde olduğunu belirlemeyi olanaklı kılan araştırma modelidir (Karasar 2005). Betimsel bir nitelik taşıyan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenci kontrol ideolojisi ile sınıf yönetiminde başvurdukları sınıf yönetimi modelleri ve yaklaşımları arasındaki ilişki, bu ilişkinin yönü ve miktarı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca cinsiyet, yaş, öğrenci sayısı, kıdem, medeni hal ve okullarındaki çalışma süreleri gibi faktörlerin sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojilerine ve sınıf yönetimi yaklaşımlarına etki edip etmediği incelenmiştir.

3.2. Verilerin Toplanması

Çalışma, Gaziantep il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Seçkisiz yolla belirlenmiş 17 devlet okuluna veri toplama araçları araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Dağıtılan toplam 600 anketten 494 (%82,3) anket geri dönmüştür. Araştırmacıya ulaşan 494 anketten eksik doldurulmuş veya verilerin girimi sırasında okunmadan işaretlendiği anlaşılmış 27 (%5,46) anket araştırma dışı bırakılmış, geriye kalan 467 (%94,53) anket çalışma kapsamına alınmıştır.

3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Gaziantep il merkezinde bulunan 442 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise seçkisiz yolla belirlenmiş 17 devlet okulunda çalışan 467 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3.1. Araştırmaya Katılan Örneklemin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan 467 sınıf öğretmenin demografik bilgileri cinsiyeti, medeni hali, yaşı, mesleki kıdemi, öğrenci sayısı ve bulunduğu kurumdaki çalışma süresi olmak üzere toplam 6 grupta ele alınmıştır.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Katılımcı Sayısı	Yüzdesi
Erkek	224	48,0
Kadın	243	52,0
Toplam	467	100,0

Araştırmaya katılan 467 sınıf öğretmenin 243'ü(%52) kadın, 224'ü(%48) erkektir.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Medeni Durum	Katılımcı Sayısı	Yüzdesi
Evli	325	69,6
Bekar	142	30,4
Toplam	467	100,0

Araştırmaya katılan 467 sınıf öğretmenin 325'i (%69,6) evli, 142'si (30,4) bekadır.

Tablo 5: Araştırmaya katılan Öğretmenlerin Yaş Dağılımı

Yaş	Katılımcı Sayısı	Yüzdesi
22-25	50	10,7
26-30	125	26,9
31-35	102	21,9
36-40	87	18,5
41-45	55	11,9
46-50	33	7,0
51 ve üzeri	15	3,1
Toplam	467	100,0

Araştırmaya katılan 467 sınıf öğretmenin en yoğun olduğu yaş aralığı %26,9'luk bir oranla (125 kişi) 26-30 yaş aralığıdır. Katılımcıların en seyrek olduğu yaş aralığı %3,1'lik bir oranla (15 kişi) 51 yaş üzeridir.

Tablo 6: Araştırmaya Katılanların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Kıdem Yılı	Katılımcı Sayısı	Yüzdesi
0-5	156	33,5
6-10	86	18,3
11-15	95	20,3
16-20	73	15,7
21-25	28	6,1
26-30	20	4,3
31-35	5	1
35-40	4	0,8
Toplam	467	100,0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin en yoğun olduğu kıdem aralığı %33,5'lik bir oranla (156 kişi) 0-5 yıl aralığıdır. Katılımcıların en seyrek olduğu kıdem aralığı %0,8'lik bir oranla 35-40 yıl aralığıdır.

Tablo 7: Araştırmaya Katılanların Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı

Öğrenci sayısı	Katılımcı Sayısı	Yüzdesi
10-20	40	8,4
21-30	171	36,8
31-40	218	46,8
41 ve üzeri	38	8
Toplam	467	100,0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %46,8’lik bir kısmı (218 kişi) 31-40 arası öğrenci sayısına sahipken, 20 kişinin altında öğrenci mevcuduna sahip olan sınıf öğretmenin sayısı toplam katılımcıların %8,4’üne tekabül etmektedir.

Tablo 8: Araştırmaya Katılanların Buldukları Kurumlardaki Çalışma sürelerine Göre Dağılımı

Çalışma yılı	Katılımcı sayısı	Yüzdesi
0-5	337	72,1
6-10	87	18,7
11-15	36	7,8
16-20	6	1,2
20 ve üzeri	1	0,2
Toplam	467	100,0

Araştırmaya katılan 467 sınıf öğretmenin %72,1’lik bir oranla çok büyük bir kısmı (337 kişi) çalıştıkları kurumda 6. Yıllarını doldurmamış kişilerdir. Buldukları kurumda 20 yıldan beri çalışıyor olan sadece 1 kişi (%0,2), 16-20 yıl arası çalışıyor olansa 6 kişi (%1,2) vardır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı 6 bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde cinsiyet, medeni hal, yaş, mesleki kıdem, öğrenci sayısı ve bulunduğu kurumdaki toplam çalışma süresi gibi katılımcıya ait demografik bilgiler yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise Willower, Eidell ve Hoy (1967) tarafından geliştirilen “Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri (PCI)” kullanılmıştır. Üçüncü bölümde Demirtaş (2006) tarafından geliştirilmiş olan “Sınıf Yönetimi Kuramsal Yönelim Ölçeği”nin kaotik yaklaşıma ait maddelerine yer verilmiştir. Araştırmanın dördüncü, beşinci ve altıncı bölümlerinde sınıf öğretmenlerinin sırasıyla gelişimsel,

önlemsel ve tepkisel modeli kullanma düzeyleri ölçülmüş, ölçme aracı olarak Şentürk (2006) tarafından öğretmenlerin sınıf yönetimi modellerini kullanma düzeylerini ölçmek için geliştirilmiş olan envanter kullanılmıştır.

Veri toplama aracında katılımcıların her bir envanter için aldıkları toplam puanların belirlenmesi amacıyla beşli likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte yer alan seçenekler “ Hiç Katılmıyorum (1), Katılıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen katılıyorum (5)” şeklinde sıralanmıştır.

3.4.1. Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri

“Öğrenci Kontrol ideolojisi Envanteri (PCI)” öğretmenlerin sınıf yönetiminde kontrol kavramına yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Willower, Eidell ve Hoy (1967) tarafından geliştirilmiş 20 maddelik likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. PCI envanteri 40 yılı aşkın bir süredir araştırmacılar tarafından okullardaki kontrol atmosferi ve okul personelinin öğrenci kontrolüne bakış açısını ölçmek için kullanılmaktadır.

Ölçekten alınan puanın yüksek olması, öğretmenin daha gözetimci bir kontrol ideolojisine sahip olduğunu gösterirken, puan düştükçe öğretmenin kontrol ideolojisi insancıl kontrol ideolojisine doğru yaklaşmaktadır. Gözetimci kontrol ideolojisine sahip öğretmenler, sınıflarda düzen ve stabilitenin önemini vurgulamakta, öğrencilere güvenmemekte, öğrencilerle olan ilişkilerin resmi boyutta sürdürülmesi gerektiğine inanmakta ve cezalandırma yöntemine sıklıkla başvurmakta olup; insancıl kontrol ideolojisini benimsemiş öğretmenler öğrencileri güvenilir ve sorumluluk sahibi bireyler olarak görüp, gerektiğinde samimi ilişkiler kurulabileceğine inanır ve cezalandırmak yerine davranışların arkasında yatan sebepler üzerinde durur (Cicmanec, johanson ve Howley 2001).

Ölçeğin 10. ve 12. maddeleri insancıl kontrol ideolojisi ile ilişkiliyken, diğer 18 maddeden yüksek puan alınması durumu öğretmenin gözetimci kontrol ideolojisine yakın olduğunu göstermektedir. Bu nedenle 10. ve 12. maddeler verilerin analizine geçmeden önce ters çevrilmiştir. Araştırmacı tarafından ölçeğin güvenilirlik

katsayısı 0,82 olarak bulunmuştur. Wayne Hoy (2001) tarafından bulunan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,92'dir. Öğrenci kontrol ideolojisi envanterinin kullanıldığı diğer araştırmalarda da, ölçeğin 0,80 ile 0,93 arası değişen yüksek bir güvenilirlik katsayısına sahip olduğu birçok araştırmacı tarafından desteklenmiştir (Packard 1988; Willower, Eidell ve Hoy 1967).

Ölçeğin faktör analizi yapılmış ve 20 maddelik öğrenci kontrol ideolojisi envanterinin 2. (0,382), 8. (328), 10.(0,021), 12.(-0,107), 16.(0,428) ve 19. (0,345) maddeleri faktör yük değerleri düşük olduğu için ölçekten atılmıştır.

Çıkarılan maddelerden sonra kalan 14 maddenin ölçeğin toplam varyansının % 30,357'sini açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Faktör yük değerinin 0.45 olması araştırmalarda iyi bir ölçüt olarak görülmüş, fakat özellikle sosyal bilimlerde ölçeğin toplam varyansın %30'unu açıklaması yeterli bulunmuştur (Büyüköztürk 2011: 4). Ölçeğin maddelerinin faktör analizi için test sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 9: Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri KMO ve Barlett Test sonuçları						
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluk Değeri			,874			
			Kay kare		1343,954	
Bartlett Küresellik Testi			Ss		91	
			P		,000	
Maddeler	Initial	Extraction	Maddeler	Initial	Extraction	
İ1	1,000	,258	İ11	1,000	,266	
İ3	1,000	,415	İ13	1,000	,178	
İ4	1,000	,333	İ14	1,000	,236	
İ5	1,000	,363	İ15	1,000	,216	
İ6	1,000	,449	İ17	1,000	,327	
İ7	1,000	,401	İ18	1,000	,362	
İ9	1,00	,194	İ20	1,000	,250	

Tablo 11: Öğrenci Kontrol İdeolojisi Envanteri Toplam Açıklanan Varyans

(Total Variance Explained)

Faktör	Başlangıç Değeri			Toplam açıklama Değerleri		
	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi
1	4,250	30,357	30,357	4,250	30,357	30,357
2	1,277	9,121	39,478			
3	1,040	7,427	46,906			
4	1,019	7,282	54,187			
5	,874	6,243	60,430			
6	,824	5,882	66,312			
7	,724	5,171	71,483			
8	,679	4,849	76,332			
9	,649	4,616	80,949			
10	,621	4,834	85,383			
11	,598	4,272	89,655			
12	,545	3,890	93,546			
13	,484	3,456	97,002			
14	,420	2,998	100,000			

3.4.2. Kaotik Yaklaşım Ölçeği

Sınıf yönetimi kuramsal yönelim ölçeği Demirtaş (2006) tarafından ilköğretim öğretmenlerin sınıf yönetiminde benimsedikleri yönetim kuram ve yaklaşımlarını ilişki bakış açılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş 85 maddelik likert tipi hazırlanmış bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutlarında ölçülen kuramlar şunlardır: klasik kuram, enformasyon kuramı, z kuramı, toplumsal açık sistem kuramı, toplam kalite yönetimi, amaçlara göre yönetim, insan kaynakları yönetimi, post-modern yaklaşım ve kaos kuramı. Araştırmanın alt problemlerinden biri öğretmenlerin kontrol ideolojileri ile sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar karşısında kaotik yaklaşıma başvurup vurmadıklarının belirlenmesi olduğundan dolayı 85 maddelik sınıf yönetimi kuramsal yönelim ölçeğinin kaos kuramı ile ilişkili olan 11., 12., 21., 22., 32., 33., 43., 46, 54., 57., 70., 76. Ve 82. maddeleri alınmış ve 13 maddelik bir kaotik yaklaşım ölçeği oluşturulmuştur.

Beşli likert tipi ölçek kullanılan envanterde yüksek puan aralığı katılımcının sınıf yönetiminde kaotik yaklaşımı benimsediğini açıklarken düşük puan aralığı

kaotik yaklaşımı benimsemediğini açıklamaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ölçeği geliştiren Demirtaş (2006) tarafından yapılmış ve ölçeğin alt boyutlarının yanı sıra genel güvenilirlik katsayıları (Cronbach Alpha) incelenmiştir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı 0,93, kaos kuramının güvenilirlik katsayısı 0,83 bulunmuştur (Demirtaş 2006). Ayrıca, ölçeğin dış güvenilirliği de incelenmiş, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Hesaplama yöntemi kullanılarak yapılan hesaplamada korelasyon 0,86 bulunmuştur (Demirtaş 2006). Araştırmacı tarafından bakılan kaotik yaklaşım ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,88 bulunmuştur.

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Uygunluk Değeri		,903
Bartlett Küresellik Testi	Kay kare	2328,802
	Ss	78
	P	,000

Tablo 13: Kaotik Yaklaşım Ölçeği Faktör ortak varyansı (Communalities)

Maddeler	Initial	Extraction	Maddeler	Initial	Extraction
K1	1,000	,444	K8	1,000	,302
K2	1,000	,500	K9	1,000	,501
K3	1,000	,510	K10	1,000	,472
K4	1,000	,436	K11	1,000	,272
K5	1,000	,473	K12	1,000	,527
K6	1,000	,337	K13	1,000	,395
K7	1,00	,328			

Verilerin analizi aşamasına geçilmeden önce faktör analizi yapılmış ve kaos kuramı kuramsal yönelim ölçeği toplam varyansın %42,285'ini açıkladığı için hiçbir maddenin ölçekten çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Ölçeğin faktör analizi sonuçları Tablo 12-13 ve 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Kaotik Yaklaşım Ölçeği Toplam Açıklanan Varyans (Total Variance Explained)

Faktör	Başlangıç Değeri			Toplam açıklama Değerleri		
	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi
1	5,497	42,285	42,285	5,497	42,285	42,285
2	1,324	10,187	52,471			
3	,924	7,105	59,576			
4	,816	6,278	65,854			
5	,723	5,565	71,419			
6	,654	5,030	76,450			
7	,557	4,284	80,734			
8	,527	4,057	84,791			
9	,485	3,731	88,522			
10	,454	3,495	92,017			
11	,416	3,199	95,216			
12	,384	2,952	98,168			
13	,238	1,832	100,000			

3.4.3. Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği

İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde başvurulan gelişimsel, önlemsel ve tepkisel modele ilişkin görüşlerinin ve sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı hangi sınıf yönetimi modeline uygun davranışlar sergilediklerinin ölçülmesi için Şentürk (2006) tarafından geliştirilen envanter kullanılmıştır. Toplam 30 maddeden oluşan likert tipi bu ölçeğin 6 maddesi gelişimsel modele uygun davranışları, 12 maddesi önlemsel modele uygun davranışları ve 12 maddesi tepkisel modele uygun davranışları ölçmektedir. Sınıf yönetimi modellerinde yer alan davranışlar belirlenerek oluşturulmuş olan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, gelişimsel modelin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı gelişimsel modelin 0,88 önlemsel modelin 0,88 tepkisel modelin ise 0,91 olarak bulunmuştur. Şentürk (2006) tarafından bulunan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise şöyledir; gelişimsel model 0,83, önlemsel model 0,90, tepkisel modelin 0,82. Yapılan faktör analizi sonucu ulaşılan faktör yük değerleri şu şekildedir: gelişimsel model 0,63; önlemsel model 0,46 ve tepkisel model 0,51. Bu bağlamda ölçeklerde herhangi maddenin çıkarılmasına ihtiyaç duyulmamıştır. Ölçeklerin faktör analizi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Gelişimsel Model Faktör analizi

Tablo 15: Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği (Gelişimsel Model) KMO ve Barlett Test sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluk Değeri		,895
Bartlett Küresellik Testi	Kay kare	1367,449
	Ss	15
	P	,000

Tablo 16: Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği (Gelişimsel Model) Faktör ortak varyansı (Communalities)

Maddeler	Initial	Extraction	Maddeler	Initial	Extraction
G1	1,000	,592	G4	1,000	,729
G2	1,000	,673	G5	1,000	,646
G3	1,00	,705	G6	1,000	,442

Tablo 17: Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği (Gelişimsel Model) Toplam Açıklanan Varyans (Total Variance Explained)

Faktör	Başlangıç Değeri			Toplam açıklama Değerleri		
	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi
1	3,786	63,098	63,098	3,786	63,098	63,098
2	,708	11,798	74,896			
3	,431	7,175	82,071			
4	,414	6,901	88,972			
5	,343	5,717	94,689			
6	,319	5,311	100,000			

Tablo 18: Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği (Önlemsel Model) KMO ve Barlett Test sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluk Değeri		,928
Bartlett Küresellik Testi	Kay kare	2208,869
	Ss	66
	P	,000

Tablo 19: Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği (Önlemsel Model) Faktör ortak varyansı (Communalities)

Maddeler	Initial	Extraction	Maddeler	Initial	Extraction
Ö1	1,000	,313	Ö7	1,000	,424
Ö2	1,000	,430	Ö8	1,000	,493
Ö3	1,000	,236	Ö9	1,000	,554
Ö4	1,000	,441	Ö10	1,000	,465
Ö5	1,000	,569	Ö11	1,000	,587
Ö6	1,00	,500	Ö12	1,000	,534

Önlemsel Model Faktör Analizi

Tablo 20: Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği (Önlemsel Model) Toplam Açıklanan Varyans (Total Variance Explained)

Faktör	Başlangıç Değeri			Toplam açıklama Değerleri		
	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi
1	5,545	46,204	46,204	5,545	46,204	46,204
2	1,135	9,458	55,663			
3	,713	5,943	61,605			
4	,684	5,701	67,307			
5	,656	5,468	72,774			
6	,639	5,323	78,097			
7	,538	4,479	82,577			
8	,519	4,324	86,900			
9	,467	3,891	90,791			
10	,394	3,279	94,071			
11	,377	3,145	97,216			
12	,334	2,784	100,000			

Tepkisel Model Faktör Analizi

Tablo 21: Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği (Tepkisel Model) KMO ve Barlett Test sonuçları		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluk Değeri	,928	
Bartlett Küresellik Testi	Kay kare	3105,755
	Ss	66
	P	,000

Tablo 22: Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği (Tepkisel Model) Faktör ortak varyansı (Communalities)

Maddeler	Initial	Extraction	Maddeler	Initial	Extraction
T1	1,000	,311	T7	1,000	,668
T2	1,000	,517	T8	1,000	,612
T3	1,000	,355	T9	1,000	,628
T4	1,000	,490	T10	1,000	,666
T5	1,000	,419	T11	1,000	,573
T6	1,00	,316	T12	1,000	,641

Tablo 23: Sınıf Yönetimi Modelleri Davranış Ölçeği (Tepkisel Model) Toplam Açıklanan Varyans (Total Variance Explained)

Faktör	Başlangıç Değeri			Toplam açıklama Değerleri		
	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi
1	6,196	51,633	51,633	6,196	51,633	51,633
2	1,369	11,406	63,039			
3	,719	5,991	69,030			
4	,635	5,289	74,319			
5	,580	4,835	79,154			
6	,533	4,445	83,599			
7	,451	3,758	87,357			
8	,401	3,340	90,697			
9	,344	2,865	93,561			
10	,325	2,709	96,270			
11	,254	2,117	98,387			
12	,194	1,613	100,000			

3.5. Verilerin Analizi

Gaziantep il merkezinde çalışan sınıf öğretmenlerinden toplanan veriler SPSS 15 paket programına girilmiştir. Verilerin ilk bölümünü oluşturan, katılımcıların demografik özelliklerine ait olgusal verilerin frekans dağılımlarına ve yüzdelerine bakılmıştır. Verilerin ikinci bölümünü ise katılımcıların öğrenci kontrol ideolojisi, kaotik yaklaşım, gelişimsel model, önlemsel model ve tepkisel model beşli likert tipi ölçeklerini puanlayarak yaptıkları yargısal değerlendirmeler oluşturmaktadır. Veriler

SPSS paket programına girildikten sonra, öğrenci kontrol ideolojisi envanterinin 10. ve 12. maddeleri insancıl kontrol ideolojisine yönelik oldu için ters çevrilmiştir. İkinci bölüme ait veriler üzerinde bazı istatistiksel analizlere geçilmeden önce, z değerlerine bakılmış ve uç noktadaki z değerlerinin olduğu anketler çalışma dışı bırakılmıştır. Daha sonra katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları alınmış ve bazı istatistiki işlemler yapılmıştır.

Verilerin faktör analizine uygunluğunun tespit edilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testi yapılmış ve KMO katsayısına bakılarak, ölçeklerin faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır. Varimax kullanılarak yapılan faktör analizi sonucunda öğrenci kontrol ideolojisi ölçeğinde beş, kaotik yaklaşım ölçeğinde iki, gelişimsel model, önlemsel model ve tepkisel model ölçeklerinde bir yapı ortaya çıkmış, fakat tüm ölçekler teorik olarak tek boyuttan oluştuğu için faktör sayıları bire sabitlenmiş ve analizler tekrar yapılmıştır. Yapılan faktör analizleri sonucunda öğrenci kontrol ideolojisi envanterinde faktör yük değerleri düşük olan maddeler ölçekten çıkarılmış ve elde edilen değerlerin toplam varayasının en az % 30'unu açıklamasına dikkate edilmiştir. Diğer ölçeklerde faktör yük değerleri yüksek çıktığı için hiçbir maddenin atılmasına gerek duyulmamıştır.

İkinci aşamada katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanların ortalamaları demografik özelliklerine göre incelenmiştir. Cinsiyet ve medeni durum gibi ikili küme araştırmalarında, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelenmesi için bağımsız t-testi uygulanmış, yaş veya kıdem gibi ikiden fazla olan küme araştırmalarında, ilişki analizleri için tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) testi uygulanmıştır. Eğer değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuş ise hangi grupların birbirinden farklı olduğunun anlaşılması amacıyla çoklu karşılaştırma testi (Scheffe) uygulanmıştır.

Üçüncü aşamada katılımcıların öğrenci kontrol ideolojileri ile sırasıyla kaotik yaklaşım, gelişimsel model, önlemsel model ve tepkisel model davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığının incelenmesi için regresyon analizi

yapılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyinin ve yönünün tespit edilebilmesi için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde verilere uygun istatistiksel teknikler uygulanmış ve analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablolaştırılmış ve tablolara ilgili yorumlamalara yer verilmiştir.

Alt problemlere ait bulgulara ulaşmak için yapılması gereken analizlere geçilmeden önce, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojisi, kaotik yaklaşım, gelişimsel model, önlemsel model ve tepkisel model ölçeklerinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları alınmış ve Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24: Katılımcıların Ölçeklerden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

	N	X	SS
Öğrenci Kontrol İdeolojisi	467	2,60	,54
Kaotik yaklaşım	467	3,87	,54
Gelişimsel Model	467	4,26	,58
Önlemsel Model	467	4,05	,52
Tepkisel Model	467	2,36	,73

Katılımcıların öğrenci kontrol ideolojisi envanterinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması (2,60) katılımcıların sınıf öğretmenlerinin ne tam olarak gözetimci ne de tam olarak insancıl kontrol ideolojisini benimsediklerini göstermektedir. Kaotik yaklaşım ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasına bakıldığında ise (3,87) araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak sınıf yönetiminde kaotik yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir. Katılımcıların sınıf yönetimi modellerine yaklaşımlarını ölçen anketlerden aldıkları puanların ortalamaları (gelişimsel model 4,26; önlemsel model 4,05; tepkisel model 2,36) ise sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde en yüksek düzeyde başvurduğu sınıf yönetimi modelinin gelişimsel model, en düşük düzeyde başvurduğu sınıf yönetimi modelinin ise tepkisel model olduğunu göstermektedir.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

4.1.1. Cinsiyet Değişkeni

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojilerine yönelik verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplandıktan sonra,

katılımcıların elde edilen kontrol ideolojisi aritmetik ortalama puanları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojisi ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin incelendiği t-testi sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25: Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların Öğrenci kontrol İdeolojilerine İlişkin t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	SS	Sd	T	P
Kadın	243	2,51	,60	465	3,76	,000*
Erkek	224	2,70	,46			

*p<.001

Tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojilerinin cinsiyete göre $p<0.001$ düzeyinde anlamlı bir değişiklik gösterdiği anlaşılabacaktır. Ortalama puanları incelendiğinde erkek öğretmenlerin (2,70), kadın öğretmenlere(2,51) nispeten daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülecektir. Bu bağlamda erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere kıyasla daha gözetimci bir kontrol ideolojisine sahip olduğu söylenebilir.

Ayrıca öğretmenlerin kaotik yaklaşım, gelişimsel model, önlemsel model ve tepkisel modele ilişkin sınıf yönetimi davranış düzeylerine ait verilere de bakılmış ve alınan aritmetik ortalamalar cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve aralarındaki ilişkinin ölçülmesi için t-testi uygulanmıştır.

Tablo 26: Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların Sınıf Yönetimi Yaklaşım ve Modellerine Yönelik Davranış Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	SS	Sd	T	P
Kaotik Yaklaşım	Kadın	243	3,92	,55	465	-2,07	,039*
	Erkek	224	3,82	,53			
Gelişimsel Model	Kadın	243	4,33	,57	465	-2,90	,004**
	Erkek	224	4,18	,59			
Önlemsel Model	Kadın	243	4,11	,49	465	-2,54	,011*
	Erkek	224	3,98	,55			

Tepkisel	Kadın	243	2,24	,61	465	3,92	,000***
Model	Erkek	224	2,50	,82			

*p<.05, **p.01, ***p<.001

İlgili tablo incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kaotik yaklaşım ve önlemsel modele ilişkin davranışlarda $p<.05$ düzeyinde, gelişimsel modele ilişkin davranışlarda $p<.01$ düzeyinde, tepkisel modele ilişkin davranışlarda $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir değişikliğin olduğu söylenebilir. Kadın ve erkek öğretmenlerin almış oldukları puan ortalamalarına bakıldığında, kaotik yaklaşım, önlemsel model ve gelişimsel modele ilişkin davranışlarda kadınların, tepkisel modele ilişkin davranışlarda ise erkeklerin nispeten daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülecektir. Bu bağlamda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla sınıf yönetiminde daha sıklıkla tepkisel modele başvururken, kadın öğretmenlerin de erkek öğretmenlere kıyasla daha sıklıkla gelişimsel modele ve tepkisel modele başvurdukları ve kaotik yaklaşıma uygun davranışları daha sıklıkla gösterdikleri söylenebilir.

4.1.2. Medeni Durum Değişkeni

Katılımcıların öğrenci kontrol ideolojisi puanlarının aritmetik ortalamaları medeni hal değişkenine göre incelenmiş ve uygulanan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 27: Medeni Durum Değişkenine Göre Sınıf Katılımcıların Öğrenci kontrol İdeolojilerine İlişkin t-testi Sonuçları

Medeni Durum	N	X	SS	Sd	T	P
Evli	325	2,61	,54	465	0,42	,672
Bekar	142	2,58	,53			

Tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojilerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir değişiklik göstermediği görülmüştür.

Öğretmenlerin kaotik yaklaşım, gelişimsel model, önlemsel model ve tepkisel modele yönelik davranış düzeylerinin medeni durumlarına göre değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi için t-testi uygulanmış ve inceleme sonucunda elde edilen veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 28: Medeni Durum Değişkenine Göre Katılımcıların Sınıf Yönetimi Yaklaşım ve Modellerine Yönelik Davranış Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	X	SS	Sd	T	P
Kaotik Yaklaşım	Evli	325	3,85	,55	465	-1,26	,208
	Bekar	142	3,92	,51			
Gelişimsel Model	Evli	325	4,26	,59	465	,22	,820
	Bekar	142	4,25	,58			
Önlemsel Model	Evli	325	4,04	,52	465	-,31	,757
	Bekar	142	4,06	,52			
Tepkisel Model	Evli	325	2,40	,74	465	1,62	,104
	Bekar	142	2,28	,69			

Analiz sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin kaotik yaklaşıma, gelişimsel modele, önlemsel modele ve tepkisel modele uygun davranış düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir değişiklik göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

4.1.3. Yaş Değişkeni

Katılımcıların öğrenci kontrol ideolojilerinin yaş değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği inceleyebilmek için tek yönlü varyans analizi (one Way ANOVA) yapılmıştır. Test sonuçları tablo-14'te verilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen değerler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kontrol ideolojilerinin yaş değişkenine bağlı olarak *p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 29: Yaş Değişkenine Göre Katılımcıların Öğrenci kontrol İdeolojilerine İlişkin one Way ANOVA testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Karaler Toplamı	Sd	Karaler Ort.	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
Gruplar arası	3,703	4	,926	3,191	,013*	(20 ve altı)-(31-40) / ,022*
Gruplar içi	134,024	462	,290			(20 ve altı)-(50 ve üstü) / ,005**
Toplam	137,727	466				(26-30)-(31-40) / ,042* (26-30)(50 ve üstü) / ,010* (31-40)-(41-50) / ,042* (41-50)-(50 ve üstü) / ,025*

*p<.05, **p<.01

Bu bağlamda katılımcıların yaş gruplarına göre ölçekten aldıkları puanların ortalamalarına bakılmış ve en yüksek puan ortalamasının (2,92) 50 yaş üstü gruba aitken, en düşük puan ortalamasının (2,47) 25 yaş altı gruba ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu verilere göre 50 yaş üstü sınıf öğretmenlerinin daha gözetimci bir kontrol ideolojisini benimserken, 25 yaş altı sınıf öğretmenlerinin daha insancıl bir kontrol ideolojisini benimsediği söylenebilir.

Tablo 30: Katılımcıların Öğrenci Kontrol ideolojilerinin Yaş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

	Yaş Aralığı	N	X	SS
Öğrenci Kontrol İdeolojisi	25 yaş altı	50	2,47	,38
	26-30	125	2,54	,56
	31-40	189	2,66	,52
	41-50	88	2,58	,58
	50 yaş üstü	15	2,92	,58

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kaotik yaklaşım, gelişimsel model, önlemsel model ve tepkisel modele uygun davranış sergileme düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının ölçülmesi için tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA testi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31: Yaş Değişkenine Göre Katılımcıların Sınıf Yönetimi Yaklaşım ve Modellerine Yönelik Davranış Düzeylerine İlişkin One Way ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Karaler Toplamı	Sd	Karaler Ort.	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe ve LSD)
Kaotik Yaklaşım	Gruplar arası	2,921	4	,730	2,48	,043*	(25 ve altı)-(31-40)/,009**
	Gruplar içi	135,636	462	,294	7		(25 ve altı)-(41-50)/,017*
	Toplam	138,557	466				(25 ve altı)-(50 ve üstü)/,012*
Gelişimsel Model	Gruplar arası	1,166	4	,291	,841	,500	-
	Gruplar içi	160,096	462	,347			
	Toplam	160,261	466				

Önlemsel Model	Gruplar arası	,268	4	,067	,240	,916	-
	Gruplar içi	129,077	462	,279			
	Toplam	129,345	466				
Tepkisel Model	Gruplar arası	6,309	4	1,577	2,97	,019*	(25 ve altı)-(50 ve üstü) /,033*
	Gruplar içi	244,799	462	,530	7		
	Toplam	251,108	466				

*p<.05, **p<.01

İlgili tablo incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin gelişimsel model ve önlemsel modele uygun davranışlar sergileme düzeylerinde yaşa bağlı olarak anlamlı bir değişiklik görülmediği fakat kaotik yaklaşım ve tepkisel modele uygun davranışlarda yaşa bağlı olarak $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir değişiklik olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

LSD testi değerleri incelendiğinde kaotik yaklaşım boyutunda 25 yaş ve altı sınıf öğretmenleri ile diğer yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca tepkisel yaklaşım boyutunda da Scheffe testi sonuçlarına göre 25 yaş altı sınıf öğretmenleri ile 50 yaş üstü sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, yaş grupları arasındaki farklılığın incelenmesi için gruplar arasındaki puan ortalamalarına bakılmış ve 25 yaş altı sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kaotik yaklaşımda en yüksek ortalama puanına sahipken, 50 yaş üstü sınıf öğretmenlerinin de tepkisel yaklaşımda en yüksek ortalama puanına sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca tepkisel yaklaşımda katılımcıların yaşları arttıkça tepkisel yaklaşım ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları da artmıştır. Katılımcıların kaotik yaklaşım ve tepkisel modelde aldıkları ortalama puanların ve standart sapmaların yaş dağılım tablosu Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32: Kaotik Yaklaşım ve Tepkisel Model Ölçeklerinin Yaş Değişkenine Göre Betimsel istatistikleri

	Yaş Aralığı	N	X	SS
Kaotik Yaklaşım	25 yaş altı	50	4,07	,41
	26-30	125	3,90	,52
	31-40	189	3,84	,55
	41-50	88	3,66	,58

	50 yaş üstü	15	3,87	,62
Tepkisel	25 yaş altı	50	2,18	,50
Model	26-30	125	2,31	,78
	31-40	189	2,39	,70
	41-50	88	2,39	,79
	50 yaş üstü	15	2,87	,68

4.1.4. Kıdem Değişkeni

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojilerinin kıdem değişkenine bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediğinin incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda katılımcıların öğrenci kontrol ideolojilerinin kıdem değişkenine göre $*p<.01$ düzeyinde anlamlı bir değişiklik gösterdiği bulgusuna ulaşılmış ve ilgili ANOVA testi sonuçları tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33 : Kıdem Değişkenine Göre Katılımcıların Öğrenci kontrol İdeolojilerine İlişkin one-way ANOVA testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Karaler Toplamı	Sd	Karaler Ort.	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe)
Gruplar arası	5,590	4	1,397	4,886	,001**	(0-5)-(30 ve üstü) / ,025*
Gruplar içi	132,137	462	,286			
Toplam	137,727	466				

** $p<.01$, * $p<.05$

İlgili verilere bakıldığında, kıdem değişkenine bağlı olarak en yüksek puan ortalamasının (3,11) 30 yıl üstü kıdem sahibi sınıf öğretmenlerine ait olduğu, en düşük puan ortalamasının ise (2,49) 0-5 yıl arası kıdem aralığında olan sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmüştür. Puan ortalamaları incelendiğinde, 30 yıl üstü

kıdeme sahip öğretmenler daha gözetimci bir kontrol ideolojisine sahipken, 0-5 yıl arası kıdem sahibi sınıf öğretmenlerinin daha insancıl bir kontrol ideolojisine sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 34: Katılımcıların Öğrenci Kontrol ideolojilerinin Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

	Kıdem Aralığı	N	X	SS
Öğrenci Kontrol İdeolojisi	0-5	156	2,49	,54
	6-10	86	2,70	,46
	11-20	168	2,64	,51
	21-30	48	2,54	,65
	30 üstü	9	3,11	,62

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kaotik yaklaşım, gelişimsel model, önlemsel model ve tepkisel modele uygun davranış sergileme düzeyleri ile kıdemleri arasındaki ilişkinin ölçülmesi için tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA testi sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35: Kıdem Değişkenine Göre Katılımcıların Sınıf Yönetimi Yaklaşım ve Modellerine Yönelik Davranış Düzeylerine İlişkin one-way ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Karalar Ort.	F	P	Anlamlı Fark (LSD)
Kaotik Yaklaşım	Gruplar arası	1,477	4	,369	1,244	,921	-
	Gruplar içi	137,080	462	,297			
	Toplam	138,557	466				
Gelişimsel Model	Gruplar arası	,752	4	,188	,541	,706	-
	Gruplar içi	160,509	462	,347			
	Toplam	161,261	466				
Önlemsel Model	Gruplar arası	,783	4	,196	,704	,590	-
	Gruplar içi	128,562	462	,278			
	Toplam	129,345	466				

Tepkisel Model	Gruplar arası	6,975	4	1,744	3,300	,011*	(0-5)-(6-10) / ,010*
	Gruplar içi	244,133	462	,528			(0-5)-(11-20) / ,017*
	Toplam	251,108	466				(0-5)-(21-30) / ,045*
							(0-5)-(30 ve üstü) / ,017*

*p<.05

ANOVA tablosu incelendiğinde katılımcıların kaotik yaklaşım, gelişimsel model ve önlemsel model davranış düzeylerinde kıdem değişkenine bağlı olarak bir değişiklik görülmezken, tepkisel yaklaşımla ilişkili davranış düzeylerinin *p<.05 düzeyinde anlamlı bir değişiklik gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. LSD testi sonucunda ulaşılan değerlere bakıldığında bu farklılığın sınıf öğretmenlerinin tepkisel yaklaşım davranış düzeyleri boyutunda 0-5 yıl kıdem aralığına sahip öğretmenlerle diğer kıdem yılı grupları arasında olduğu görülmüştür. Farklılığın daha iyi betimlenebilmesi amacıyla katılımcıların tepkisel model davranış düzeylerinin puan ortalamaları tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36: Tepkisel Yaklaşım ölçeğinin Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Tepkisel Yaklaşım	Kıdem Aralığı	N	X	SS
	0-5	156	2,21	,67
	6-10	86	2,46	,77
	11-20	168	2,40	,71
	21-30	48	2,45	,81
	30 üstü	9	2,81	,75

İlgili tablo incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının (2,81) 30 yıl üstü kıdem sahibi katılımcılara aitken, en düşük puan ortalamasının (2,21) 0-5 yıl aralığındaki sınıf öğretmenlerine ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum 30 yıl üstü kıdem sahibi sınıf öğretmenlerinin 0-5 yıl kıdem aralığındaki sınıf öğretmenlerine kıyasla sınıf yönetiminde tepkisel yaklaşıma daha sık başvurduğu bulgusuna rastlanmıştır.

4.1.5. Öğrenci Sayısı Değişkeni

Katılımcıların öğrenci kontrol ideolojilerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) testi uygulanmış ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İlgili ANOVA testi sonuçları tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37 : Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Katılımcıların Öğrenci kontrol İdeolojilerine İlişkin one-way ANOVA testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Karaler Toplamı	Sd	Karaler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe)
Gruplar arası	,875	3	,292	,987	,399	-
Gruplar içi	136,852	463	,296			
Toplam	137,727	466				

Ayrıca katılımcıların kaotik yaklaşım, gelişimsel model, önlemsel model ve tepkisel model puan ortalamaları da öğrenci sayısı değişkenine göre incelenmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) testine tabi tutulmuş ve anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 38: Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Katılımcıların Sınıf Yönetimi Yaklaşım ve Modellerine Yönelik Davranış Düzeylerine İlişkin one-way ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Karaler Toplamı	Sd	Karaler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe)
Kaotik Yaklaşım	Gruplar arası	,635	3	,212	,710	,546	-
	Gruplar içi	137,922	463	,298			
	Toplam	138,557	466				
Gelişimsel Model	Gruplar arası	,679	3	,226	,652	,582	-
	Gruplar içi	160,583	463	,347			
	Toplam	161,261	466				

Önlemsel Model	Gruplar arası	,597	3	,199	,716	,543	-
	Gruplar içi	128,748	463	,278			
	Toplam	129,345	466				
Tepkisel Model	Gruplar arası	3,382	3	1,127	2,107	,099	-
	Gruplar içi	247,726	463	,535			
	Toplam	251,108	466				

4.1.6. Bulunduğu Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkeni

Katılımcıların öğrenci kontrol ideolojileri buldukları kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (one-way ONAVA) yapılmış ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. ANOVA testi sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39 : Çalışma Süresi Değişkenine Göre Katılımcıların Öğrenci kontrol İdeolojilerine İlişkin one-way ANOVA testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Karaler Toplamı	Sd	Karaler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe)
Gruplar arası	2,535	4	,634	2,166	,072	-
Gruplar içi	135,192	462	,293			
Toplam	137,727	466				

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetiminde kaotik yaklaşım, gelişimsel model, önlemsel model ve tepkisel modele uygun davranış sergileme düzeyleri ile buldukları kurumdaki çalışma süresi arasındaki ilişkinin ölçülmesi için tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) uygulanmıştır. İlgili veriler incelenmiş ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. ANOVA testi sonuçları Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40: Çalışma Süresi Değişkenine Göre Katılımcıların Sınıf Yönetimi Yaklaşım ve Modellerine Yönelik Davranış Düzeylerine İlişkin one-way ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Karaler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe)
Kaotik Yaklaşım	Gruplar arası	1,140	4	,285	,958	,430	-
	Gruplar içi	137,417	462	,297			
	Toplam	138,557	466				
Gelişimsel Model	Gruplar arası	,493	4	,123	,354	,841	-
	Gruplar içi	160,768	462	,348			
	Toplam	161,261	466				
Önlemsel Model	Gruplar arası	1,430	4	,358	1,291	,272	-
	Gruplar içi	127,915	462	,277			
	Toplam	129,345	466				
Tepkisel Model	Gruplar arası	1,493	4	,373	,691	,598	-
	Gruplar içi	249,615	462	,540			
	Toplam	251,108	466				

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın temel amaçlarından biri sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile sınıf yönetimi yaklaşımlarından kaotik yaklaşım arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu bağlamda, katılımcıların öğrenci kontrol ideolojileri ile kaotik yaklaşıma uygun davranış düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılması için regresyon analizi yapılmıştır. Bir bağımlı değişken ile bir bağımsız değişken arasındaki ilişki regresyon analizi ile açıklanır (Büyüköztürk 2011). Sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile kaotik yaklaşım davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin betimlendiği tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 41: Öğrenci Kontrol İdeolojisi ve Kaotik Yaklaşım Regresyon Analizi

<i>Model 1</i>	<i>Yordanan Değişken; Kaotik Yaklaşım</i>					
<i>Yordayıcı Değişkenler</i>	B	ShB	β	T	P	r
Sabit	4,272	,122		34,900	,000**	
Kontrol İdeolojisi	-,151	,046	-,150	-3,278	,001*	-,150
R= ,150 R ² = ,023 F= 10,748 p= .001*						

*p<.01, **p<.001

Elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların öğrenci kontrol ideolojileri ile kaotik yaklaşıma uygun davranışları arasında $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu, bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojilerinin kaotik yaklaşıma bakış açılarını yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ilişkinin miktarının ve yönün betimlenebilmesi için Beta değerine bakılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile kaotik yaklaşıma uygun davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi betimleyen Beta değeri $-.150$ olarak bulunmuştur. Bu veri katılımcıların öğrenci kontrol ideolojisi envanterinden aldıkları puanların ortalamaları ile kaotik yaklaşım ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, daha gözetimci bir kontrol ideolojisini benimsemiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde daha düşük düzeyde kaotik yaklaşıma uygun davranış gösterdikleri söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan katılımcıların öğrenci kontrol ideolojileri ile gelişimsel model davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için regresyon analizi yapılmış, iki değişken arasındaki ilişkinin $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojilerinin gelişimsel modele uygun davranış düzeylerini yordadığı söylenebilir. Katılımcıların öğrenci kontrol ideolojileri ve gelişimsel model davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi açıklayan regresyon tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 42 : Öğrenci Kontrol İdeolojisi ve Gelişimsel Model Regresyon Analizi

<i>Model 1</i>	<i>Yordanan Değişken; Gelişimsel Model</i>					
<i>Yordayıcı</i>	B	ShB	B	T	P	r
<i>Değişkenler</i>						
Sabit	4,923	,130		37,910	,000*	
Kontrol İdeolojisi	-,253	,049	-,234	-5,184	,000*	-,234
R= ,234	R ² = ,055					
F= 26,870	p= ,000*					

*p<.001

Katılımcıların öğrenci kontrol ideolojileri ile gelişimsel modele uygun davranış düzeyleri arasında bulunan anlamlı ilişkinin yönü ve miktarının anlaşılabilmesi için Beta değerine bakılmıştır. İki değişken arasında bulunan Beta değeri -,234 olduğu görülmektedir.

Bu durumda sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile gelişimsel modele uygun davranış düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve bu bağlamda öğretmenlerin gözetimci kontrol ideolojisine yönelik eğilimleri arttıkça gelişimsel modele uygun davranış düzeylerinde azalma görüldüğü söylenilebilir.

4.4. Dördüncü Alt probleme Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile önlemsel modele ilişkin davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin ölçülmesi için öncelikli olarak katılımcıların bu iki değişkenden aldıkları puanların ortalamaları alınmış ve regresyon analizi uygulanmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda, iki değişken arasında p<.001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin kontrol ideolojilerinin önlemsel modele ilişkin davranış düzeylerini yordadığı söylenebilir. Katılımcıların öğrenci kontrol ideolojisi ile önlemsel modele uygun davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi betimleyen regresyon analizi tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 43 : Öğrenci Kontrol İdeolojisi ve Önlemsel Model Regresyon Analizi

<i>Model 1</i>	<i>Yordanan Değişken; Önlemsel Model</i>					
<i>Yordayıcı</i>	B	ShB	B	T	P	R
<i>Değişkenler</i>						
Sabit	4,604	,117		39,444	,000*	
Kontrol İdeolojisi	-,212	,044	-,219	-4,832	,000*	-,219
R= ,219 R ² = ,048						
F= 23,345 p= ,000*						

*p<.001

İki değişken arasındaki Beta değerine bakıldığında, katılımcıların Öğrenci kontrol ideolojisi ile sınıf yönetimi modellerinden önlemsel model arasında bulunan anlamlı ilişkinin negatif yönlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İki değişken arasındaki Beta değeri $-,219$ 'dur. İlgili verilere bakılarak sınıf öğretmenlerinin gözetimci kontrol ideolojisini benimseme düzeyleri arttıkça önlemsel modele ilişkin davranış düzeylerinin düşmekte olduğu, insancıl kontrol ideolojisini benimseme düzeyleri arttıkça, paralelinde, önlemsel modele ilişkin davranış düzeylerinin de artmakta olduğu söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt probleme Ait Bulgular

Araştırmanın son alt problemi sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile sınıf yönetimi modellerinden önlemsel modele ilişkin davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu ilişkiye ait analizin yapılabilmesi için iki değişkenin aritmetik ortalamaları alınmış ve regresyon analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda iki değişken arasında $p < .001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmış ve katılımcıların öğrenci kontrol ideolojilerinin tepkisel yaklaşım davranış düzeylerini yordadığı görülmüştür. Öğrenci kontrol ideolojisi ve tepkisel yaklaşım davranış düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklayan regresyon analizi tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 44 : Öğrenci Kontrol İdeolojisi ve Tepkisel Model Regresyon Analizi

<i>Model 1</i>	<i>Yordanan Değişken; Tepkisel Model</i>					
<i>Yordayıcı</i>	B	ShB	β	T	P	R
<i>Değişkenler</i>						
Sabit	,493	,141		3,948	,001*	
Kontrol İdeolojisi	,720	,053	,533	13,519	,000**	,533
R= ,533 R ² = ,284						
F= 184,400 p= ,000**						

* $p < .01$, ** $p < .001$

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ve tepkisel yaklaşım davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin yönünün ve düzeyinin belirlenebilmesi amacıyla iki değişken arasındaki Beta değerine bakılmış ve ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmüştür. İki değişken arasındaki Beta değeri ,530 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin gözetimsel kontrol ideolojisini benimseme düzeyleri artış gösterdikçe sınıf yönetiminde daha sık tepkisel yaklaşıma uygun davranışlar sergiledikleri, insancıl kontrol ideolojisini benimseme düzeyleri arttıkça tepkisel yaklaşıma sınıf yönetiminde daha seyrek olarak yer verdikleri söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular özetlenmiş, benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır. Tartışma sonucunda varılan sonuçlara dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemlere çözüm olabilecek pratik ve daha sonra yapılacak benzer araştırmalara tavsiye niteliğinde olan teorik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojilerini belirlemek üzere Willower, Eidell ve Hoy (1967) tarafından geliştirilen öğrenci kontrol ideolojisi envanteri kullanılmış ve katılımcıların aldıkları puan ortalamalarının (2,60) ne katılıyorum ne de katılmıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekten yüksek puan alınmasının öğretmenlerin gözetimci kontrol ideolojisine daha yakın olduklarını göstermekte olduğu göz önünde bulundurulursa öğretmenlerin ne tam olarak gözetimci ne de tam olarak insancıl bir kontrol ideolojisi benimsediği söylenebilir. Bu bağlamda yapılan çalışma Yılmaz'ın (2007) Kütahya il genelinde yapmış olduğu çalışmada edindiği bulgularla benzerlik gösterirken, sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla insancıl kontrol ideolojisine sahip oldukları bulgusuna ulaşan Baş (2012), Gilbert (2012) ile öğretmenlerin daha çok gözetimci kontrol

ideolojisine sahip olduğu bulgusuna ulaşan Turan ve Altuğ (2008) ve Yaman (2012)'in çalışmalarından farklılık göstermektedir.

Ayrıca çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetiminde kaos kuramına uzak oldukları bulgusuna ulaşan Demirtaş (2006)'ın çalışmasından farklı olarak, sınıf öğretmenlerinin kaotik yaklaşımı benimseme düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılar en yüksek puan ortalamasını gelişimsel modele yönelik davranışlardan, ikinci sırada ise önlemsel modele yönelik davranışlardan almıştır. Öğretmenlerin tepkisel modele yönelik puan ortalamaları ise ne katılıyorum ne katılmıyorum seviyesinde kalmıştır. Bu bulgu sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının tepkisel modeli sıklıkla kullandığı bulgusuna ulaşan Güner (2010)'in çalışmasıyla çelişmektedir. Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve modellerine yönelik düşüncelerinin kontrol odaklı, gelenekçi, determinist bir yapıdan yavaş yavaş uzaklaştığı ve bilinçli ya da bilinçsiz yeni paradigmanın etkisi altında kaldığını göstermektedir.

Araştırmada ayrıca sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine yönelik çalışmalar da yapılmıştır. Katılımcıların kontrol ideolojileri ve sınıf yönetiminde kullandıkları bazı model ve yaklaşımlarla cinsiyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha gözetimci bir kontrol ideolojisini benimsediği ve sınıf yönetiminde daha sık tepkisel modele başvurduğu bulgusuna ulaşıırken, kadın öğretmenlerin de erkek öğretmenlere kıyasla kaotik yaklaşıma daha yakın olduğu ve sınıf yönetiminde gelişimsel ve önlemsel modele daha sık başvurduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bulgular, bayan sınıf öğretmenlerin erkek sınıf öğretmenlerine kıyasla daha otokratik davranışlar sergilediği bulgusuna ulaşan Yıldırım (2012) ve kontrol ideolojilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşan Hall (2002) 'un çalışmalarıyla farklılık gösterirken, Leppert ve Hoy 'un 1972 yılında 900 okulda yapmış olduğu çalışma sonucunda ulaştığı erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha gözetimci bir yapıya sahip olduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Bu durumun kadın ve erkeklerin üstlenmiş oldukları sosyal rollerden kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Toplum erkeklere daha otoriter ve kontrolcü bir rol biçerken, kadınlara daha anaç ve insancıl bir rol biçmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ve sınıf yönetiminde kullandıkları bazı model ve yaklaşımlara yönelik davranış düzeyleri medeni durum değişkenine bağlı olarak incelenmiş ve değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulguya bağlı olarak öğretmenlerin evli ya da bekar olmalarının kontrol kavramına bakış açılarında veya sınıf yönetimi modellerine yönelik düşüncelerinde bir değişikliğe yol açmadığı söylenebilir.

Katılımcıların öğrenci kontrol ideolojileri ayrıca yaş değişkenine göre incelenmiş ve 25 yaş altı sınıf öğretmenleri daha insancıl bir kontrol anlayışına sahipken, 50 yaş üstü sınıf öğretmenlerinin daha gözetimci bir öğrenci kontrol ideolojisini benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde, sınıf öğretmenlerinin kaotik yaklaşıma bakış açılarının ve sınıf ortamında tepkisel modele ilişkin davranışlarının da yaş gruplarına göre anlamlı bir değişiklik gösterdiği görülmüş ve 25 yaş altı katılımcılar daha kaotik bir sınıf yönetimi yaklaşımı benimserken 50 yaş üstü katılımcıların sınıf yönetiminde tepkisel modele daha sık başvurdukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ve sınıf yönetimi yaklaşım ve modelleri davranış düzeyleri kıdem değişkenine bağlı olarak da incelenmiş ve yaş değişkeninde elde edilen verilere paralel bir şekilde 0-5 yıl arası kıdem sahibi öğretmenlerin 30 yıl üstü kıdem sahibi öğretmenlere kıyasla daha insancıl bir kontrol ideolojisine sahip olduğu ve 30 yıl üstü kıdem sahibi öğretmenlerin 0-5 yıl arası kıdem sahibi öğretmenlere nispeten sınıf yönetiminde tepkisel yaklaşıma daha sık başvurdukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça paralelinde yaş değişkenlerinin de arttığı göz önünde bulundurulduğunda elde edilen bulguların da paralellik göstermesi anlaşılacaktır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin kontrol ideolojilerinin yaş ve kıdem değişkenine bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşan Kalkan (1996) ve

Yaman (2012)'in çalışmalarıyla farklılık göstermektedir. Diğer yandan, Hoy (1969) 82 ilköğretim ve 93 orta öğretim öğretmeni ile yapmış olduğu araştırmasında deneyimli öğretmenlerin mesleklerinde yeni olan öğretmenlere kıyasla daha gözetimci, ayrıca öğretmenliklerinin ikinci yıllarında birinci yıllarında olduklarından daha gözetimci bir bakış açısına sahip olduklarını vurgulamıştır. Bu bağlamda Hoy (1969) ve Tepmlin (1979)'in araştırmalarında elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşlarına ve kıdemlerine bağlı olarak sınıf ortamında karşılaştıkları problemlere gittikçe daha gözetimci, kontrol odaklı ve tepkisel yaklaşması okul ortamında geçirdikleri yılların bitkinlik ve tükenmişlik hissi yaratmasından dolayı tahammül eşiklerinin düşmesine ve çözümü disiplin ve kontrol olgularına daha sıkı sarılmakta bulmalarına bağlı olabileceği gibi, meslek hayatlarında karşılaştıkları problemler ve öğrencilerle girmek zorunda kaldıkları çatışmalar gibi deneyimlerle de ilişkili olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı ile öğrenci kontrol ideolojileri veya sınıf yönetimi yaklaşım ve modelleri davranış düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı bir bulguya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, sınıflardaki öğrenci sayısının artmasının veya azalmasının sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojilerinde veya sınıf yönetiminde başvurdukları model ve yaklaşımlarda bir değişiklik yaratmadığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen son demografik özellik sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumdaki çalışma süreleridir. Katılımcıların öğrenci kontrol ideolojileri ve sınıf yönetimi yaklaşım ve modelleri çalışma süreleri baz alınarak incelenmiş ve anlamlı bir fark görülmemiştir. Elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak, sınıf öğretmenlerinin buldukları kurumdaki çalışma sürelerinin kontrol kavramına yaklaşımlarını veya sınıf ortamında karşılaştıkları istenmeyen davranışlar karşısında benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşım ve modellerini etkilemediği söylenebilir. Bu bağlamda yapılan çalışma Yaman (2012)'in çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Geleneksel sınıf yönetimi kuramlarını benimsemiş öğretmenlerin kontrol merkezli yaklaşımları sınıf ortamında zamanlarının büyük bir kısmını düzen ve disiplini sağlamaya çalışmakla geçirmelerine neden olmakta (Çiftçili 2009; Demirtaş 2006); eğitim-öğretim etkinliklerinin kalitesini düşürmektedir. Jones (1987) öğretmenlerin ders saatinin yarısını sınıf içi düzen ve disiplini sağlamaya çalışmakla harcadıklarını belirtmektedir. Ne yazık ki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu etkili bir sınıf yönetimi sağlamakta zorlanmakta ve yaşadıkları bu sıkıntı onları disiplin sağlama noktasında daha katı bir şekilde yetkilerine sığınma ihtiyacına itmektedir. Nitelikli bir öğrenme ortamının oluşturulması etkili bir okul ve sınıf yönetimine, etkili bir okul ve sınıf yönetiminin de öğretmenlerde sınıf yönetimi becerisinin bulunmasına (Palic ve Keleş 2011), dolayısı ile öğretmenin istenmeyen davranışlar karşısında başvurduğu sınıf yönetimi modeline bağlı olduğu düşünüldüğünde sınıf yönetiminde hala klasik ve modern kuramların etkisi ile şekillenmiş olan “tepkisel, gelişimsel, önlemsel ve bütünsel model” olmak üzere dört modelden söz ediliyor olması eğitim bilimi açısından kısır bir durumdur. Eğitim yönetimi teorik açıdan 20. Yüzyılın ortalarından itibaren kaos kuramı gibi post-modernist kuramların etkisi altında kalmış olmasına karşın hala kaotik yaklaşımın doğurmuş olduğu bir sınıf yönetimi modellemesinden söz edilememektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, araştırma kapsamında klasik kuram ve pozitivist düşünceye dayalı olan modernist kuramlar model bazında çalışılırken, kaotik kuramın yaklaşım olarak ele alınması anlaşılacaktır. Sınıf yönetiminde çağdaş yaklaşımların yakalanabilmesi açısından, Eğitim yönetimi bilimindeki bu eksikliğin ivedilikle giderilmesi ve kaotik model gibi post modernist modellemelerin teori ve pratikteki yerini alması gerekmektedir.

Sınıfların kaotik sosyal yapılar olduğu (Jeanpierre 2004) ve sınıf ortamında oluşan istenmeyen davranışların çoğunlukla önceden kestirilemeyen, hızla gelişen, karmaşık olaylar olduğu (İlgar 2007) düşünülerek, ilgili literatürde teorik açıdan kontrol algısı ile ilişkilendirilen (Samoilenko 2008) kaos kuramına dayalı bir sınıf yönetimi modeli olan kaotik yaklaşım ile sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma başında öne sürülen hipotez doğrulanmış ve sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile kaotik

yaklaşımı benimseme düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenci kontrol ideolojisi envanterinden yüksek puan alınması katılımcının gözetimci kontrol ideolojisine yakın olduğu anlamına geldiği göz önünde bulundurulacak olursa, kaotik yaklaşımı benimsemiş öğretmenlerin insancıl öğrenci kontrol ideolojisine sahip olduğu söylenebilir.

Rothenberg (1989) Kaotik organizasyonlar (Rothenberg 1984) olan açık sınıflarla öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında insancıl öğrenci kontrol ideolojisi ile açık sınıflar arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Açık sınıflarla insancıl öğrenci kontrol ideolojisi arasında anlamlı bir ilişki bulgunsa ulaşan diğer bir araştırma ise Hoy ve Jalovick (2001)'in kenar mahallelerde bulunan 80 okulda yapmış oldukları araştırmadır. Samialenko (2008) sınıf ortamında istenmeyen bir davranışla karşılaşan öğretmenlerin ilk hissettikleri duygunun kontrol kaybından kaynaklanan bir huzursuzluk olduğunu ve bu duyguya bağlı olarak vakit kaybetmeden tekrar kontrol ve düzeni sağlamak adına olaylara tepkisel yaklaştıklarını belirtmiştir. Kaotik yaklaşım ise böyle bir durumda doğru sürecin kontrol olgusuna sarılmak yerine iletişim kanallarını çeşitlendirmek, esnek olmak, adaptasyonu sağlamak olduğunu ve ancak bu şekilde yeni bir düzen olgusu ile gerekli dinamizm sağlanarak davranışın istendik yönde ilerleyebileceğini öngörmektedir. Bu bağlamda, kontrol ve disiplin odaklı bir yaklaşım olan gözetimci kontrol ideolojisi ile kaotik yaklaşım arasında negatif yönlü bir ilişkinin olması anlaşılacaktır.

Yönetim bilimindeki gelişmelerle birlikte sınıf yönetimi modelleri de geleneksel modellerden çağdaş modellere doğru bir gelişim yolu izlemiştir. (Yıldırım 2012). Sınıf ortamında beklenmedik davranış problemlerine cezalandırıcı veya tepkisel yaklaşımların yerine davranışların nedenleri sorgulanmaya ve öğrencilerin fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimleri göz önünde bulundurularak yeni yöntemler aranmaya başlanmıştır. Şentürk (2006) öğretmenlerin gelişimsel modeli kullanma düzeylerini araştırdığı çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%96) sınıf yönetiminde gelişimsel modele uygun davranışlar sergilediği bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sınıf

yönetiminde gelişimsel modele uygun davranış düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki incelenmiş ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İnsancıl öğrenci kontrol ideolojisi, gözetimci kontrol anlayışının tersine istenmeyen bir davranışla karşı karşıya kalındığında tepkisel yaklaşmak yerine davranışın psikolojik ve sosyolojik sebepleri üzerinde durur. Bu bağlamda sınıf yönetiminde öğrencilerin fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimleri üzerinde duran gelişimsel modelle insancıl öğrenci kontrol ideolojisi arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin bulunması manidar olacaktır.

İstenmeyen davranışların sebeplerinin araştırılması bu problem davranışlara karşı önlem alma ve davranışın giderilmesini sağlama sürecinde doğru adımlar atmamızı sağlayacaktır (jacobsen, Eggen ve Kauchak 1985: 70). Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde önlemsel modele ilişkin davranış düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmektedir. Bazı araştırmalar öğretmenlerin sınıf yönetiminde önlemsel modeli yeterli düzeyde kullanmadıklarını göstermiş olmasına karşın (Şentürk 2006; Akın ve Koçak 2007) çalışmada katılımcıların önlemsel modeli kullanma düzeyleri yüksek olarak bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin önlemsel modele uygun davranış düzeyleri ile öğrenci kontrol ideolojileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin önlemsel model davranış düzeyleri arttıkça insancıl kontrol ideolojisini benimseme düzeylerinin de arttığını gösterdiği söylenebilir. İnsancıl öğrenci kontrol ideolojisi istenmeyen davranışları kontrol ve disiplin altına almak yerine davranışları oluşturan temel nedenleri sorgulamayı öngörmektedir ve bu anlamda önlemsel model ile ilişkilendirilebilir.

Diğer bir sınıf yönetim modeli olan tepkisel model ise temelleri etki-tepki prensibine dolayısıyla Newton paradigmasına dayanan ve istenmeyen davranışlara karşı cezalandırma ve disipline etme yollarına başvurmayı öngören bir yaklaşımdır. Başar (2005) tepkisel modelin sıklıkla kullanılmasını öğretmenlerin eksik sınıf yönetimi becerisine ve diğer modelleri yeterli düzeyde kullanamama durumuna bağlamıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile

tepkisel model davranış düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde tepkisel modeli kullanma sıklıkları arttıkça gözetimci kontrol ideolojilerinde de bir artışın görüldüğü anlamına gelmektedir. Tepkisel modelin temel felsefesi etki-tepki prensibine dayanması ve kontrol kavramını merkeze alması, bu yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin gözetimci öğrenci kontrol ideolojisine sahip olma durumunu açıklamaktadır. Başka bir deyişle tepkisel modeli benimseyen öğretmenlerin otorite kaygısı yaşayan, olayları kişisel ve kasıtlı saldırılar olarak algılayan, herhangi bir beklenmedik davranış veya karmaşıklık durumunda kontrolü kaybetme korkusuyla rahatsızlık duyan ve bir an önce tekrar düzenin sağlanması ve korunması amacıyla davranışın failini cezalandırma yoluna giden dış denetim odaklı, gözetimci öğretmenler olduğu söylenilebilir. Abacı, Hall ve Hall (2011) öğretmenlerin otoriter olma ve dış denetim odaklı olma düzeyleri arttıkça gözetimci kontrol ideolojilerinde de artış görüldüğü bulgusuna ulaşmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Eğitim fakültelerinde verilmekte olan sınıf yönetimi dersinin programına öğrenci kontrol ideolojisi ve post-modern sınıf yönetimi yaklaşımları konularının eklenmesi öğretmen adaylarının hem sınıf yönetiminde kontrol kavramına ilişkin bakış açılarının gelişmesi hem de sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlar karşısında daha çağdaş yöntem ve modellere başvurmaları açısından büyük katkı sağlayacaktır.

Etkili sınıf yönetimi becerileri ile bağdaştırılmayan, ve araştırma bulgularına göre aşırı kontrol odaklı gözetimci kontrol ideolojisi ile ilişkilendirilen tepkisel modelin sınıflarda uygulama alanının asgari düzeye indirilebilmesi için öğretmenler bilinçlendirilmeli ve bu amaçla gerekli hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Öğretmenler istenmeyen davranışlar karşısında başvurabilecekleri kaotik yaklaşım gibi post- modern sınıf yönetimi yaklaşımları konusunda bilgilendirilmeli ve bu doğrultuda gerekli hizmet içi eğitim hizmetleri sunulmalıdır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ne tam olarak gözetimci ne de tam olarak insancıl öğrenci kontrol ideolojisine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yaşadığımız çağın yönetim anlayışı ile bağdaşmadığı göz önünde bulundurularak, geleneksel, otorite odaklı ve katı bir disiplin anlayışı benimseyen gözetimci kontrol ideolojisinin sınıflardaki etkisi daha asgari bir düzeye indirgenmelidir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin sınıf yönetiminde insancıl öğrenci kontrol ideolojisine daha fazla ağırlık vermesi yönünde teşvik çalışmaları yapılmalıdır.

Çalışmada insancıl öğrenci kontrol ideolojisi ile arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılan kaotik yaklaşım artık sınıflarda kontrol olgusunun yerini uyum olgusuna bırakması gerektiğini öngörmektedir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin düzen ve kontrol bağımlısı olmaktan vazgeçip, karşılaştıkları beklenmedik, kaotik davranışların yeni bir düzen olgusu ve dinamizm için bir fırsat olabileceğini fark etmeli ve kontrol yerine uyum sözcüğüne sığınarak davranışı istedik yönde değiştirebilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bilim dünyasındaki paradigmatik dönüşüm inkar edilemez ve önüne geçilemez bir gerçekliktir. Yönetim bilimi de kuantum, kaos ve bilinmezlik kuramı gibi kuramlardan ve bu kuramların getirdiği köklü değişimlerden etkilenmiş ve post-modern bir çizgiye doğru kaymıştır. Sınıf yönetimi modelleri ise tepkisel model gibi klasik kuramlardan etkilenmiş olan yaklaşımlardan, önlemsel model ve gelişimsel model gibi modern kuramlara doğru bir çizgi izlemiş fakat post-modern dönüşümün gerisinde kalmıştır. Bu bağlamda, yönetim bilimindeki paradigmatik dönüşümün sınıf yönetiminde de yakalanabilmesi açısından post-modern kuramlara

ağırlık verilmesi ve kaotik yaklaşım gibi çağdaş kuramların doğuracağı modellemelere ilgili literatürde yer ayrılması gerekmektedir.

Sınıf yönetiminde kaotik yaklaşımı konu alan çalışmalar yurt dışında yetersiz, yurt içinde ise yok denecek kadar az sayıdadır. Bu noktada, sınıf yönetiminde ve eğitim yönetiminin diğer alt boyutlarında kaotik yaklaşımı kapsayan çalışmaların sayısının arttırılmasına ivedilikle ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma sınıf öğretmenlerinin öğrenci kontrol ideolojileri ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelediğinden, benzer çalışmalar orta öğrenim kurumlarında branş öğretmenleri ile de yapılabilir.

Araştırma kapsamına klasik yaklaşım ve modernist yaklaşımların doğurduğu bazı modellemeler ve kaotik yaklaşım alınmıştır. Öğretmenlerin kontrol ideolojilerinin diğer sınıf yönetimi yaklaşımları ile ilişkileri de incelenebilir.

Öğrenci kontrol ideolojisi ile ilişkili benzer çalışmalar öğretmenler dışında okul yöneticileri, veliler ve öğrencilerle de yürütülebilir.

Araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha gözetimci bir kontrol ideolojisine sahip olduğu ve sınıf yönetiminde tepkisel modele daha sık başvurduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İleride yapılacak olan araştırmalarda bu durumun nedenleri sorgulanabilir.

Ayrıca çalışmada mesleğe yeni başlamış genç öğretmenler daha insancıl bir kontrol ideolojisine sahipken, ileriki yaşlarda daha gözetimci bir kontrol ideolojisini benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. İleriki araştırmalarda öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri ilerledikçe kontrol ve disiplin kavramlarına daha fazla sığınmalarının sebepleri araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akar, H. Yıldırım, A.(2004). Learners' Metaphorical Images About Classroom Management in A Social Constructivist learning Environment. *AERA Conference*. San Diego.
- Akbaba,S., Swami,P.(1999). A Case Study of An Urban Elementary School Principal Dealing with Unanticipated Situations: *Application of chaos theory*. University of Cincinnati.
- Alemi,M.(2011). The Implication of Chaos/Complexity Theory into Second Language Acquisition. Islamic Azad University (Science and Research Branch).
- Altuğ, S. C. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Kontrol İdeolojilerinin Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve Düşük Yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 483-499.
- Awender, M. A. ve M. Plantus. (1983). Discipline and Pupil Control Ideologies. *Education Canada*, 23/1, 36-39.
- Baltaş, Z., Baltaş A. (1998). *Stres ve Başa Çıkma Yolları Yolları*. Remzi yayınları: İstanbul.
- Barnhouse ,G.R.(2009). Leadership Formation and The Influence of Chaotic, Unpredictable Experiences on Growth and Development of Leadership.
- Baş, G. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Kontrol İdeolojilerinin Farklı Değişkenler Açısından Analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 1/1, 97-109.
- Başar, H. (2005). *Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık, (12. Baskı): Ankara.
- Başaran, İ. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Yargıcı Yayıncılık: Ankara.
- Batu, S., Özen, A. (1997). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Kontrolüne Yönelik Sorunlarının ve Gereksinim Duydukları Destek Hizmet Türlerinin

- Belirlenmesi. Dördüncü Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Eskişehir.
- Baum, K. W. (1997). Pupil Control Ideology and High School Violence: Is There A Relationship. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Columbia University Teachers School, New York.
- Beatty, T. H. (2002). The Relationship Between Teacher Sense of Efficiency and Pupil Control Ideology in Urban Middle Schools. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The College of William and Mary, The Faculty of The School of Education, Virginia.
- Beckermann, L.(2000). Application of Complex Systems Science to Systems Engineering.
- Beckwith, T.L.(2006). Comprehensive School Reform: An agile change model based on chaos theory ProQuest Dissertations and Theses; ProQuest Dissertations & Theses (PQDT).
- Bennis, W. G. (2003). *Learning to Lead: A workbook on becoming a leader*. Basic Yayıncılık.
- Boisot, M., Bill M.(2010). Integrating Modernist and Postmodernist Perspectives on Organizations: A complexity science bridge. *Academy of Management Review* 35/3, 415-433.
- Boyd, R. W. (1992). *Nonlinear optics*.
- Bridges, J. and Greer J.T.(1995). A Naturalistic Inquiry of Outlier Schools Using Chaos Theory Metaphors. Georgia State University.
- Brown, S. L. (2000). Effective Behavior Managers: A Study on Personality Types and Pupil Control Ideology of Elementary Teachers. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of La Verne, School of Organizational Management, California.
- Bussolari, C. J., Judith A. G. (2009). Chaos Theory as A Model for Life Transitions Counseling: Nonlinear dynamics and life's changes. *Journal of Counseling & Development*, 87/1, 98-107.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri Analizi El Kitabı*. (14. Basım) Pegem Akademi: Ankara.
- Calresco, T. M.(2006). <http://calresco.org>
- Cason, T. B. (1999). The Relationship Between Teacher Beliefs, Disciplinary Referrals and The Responsibility Teachers Assume for Student Academic Success and Failure. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Saint Louis University, Ann Arbor.

- Cemaloğlu, N., Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27/2, 123-155.
- Cicmanec, K.M., Johanson, G.,Howley, A. (2001). High School Mathematics Teachers: Grading Practice and Pupil Control Ideology. Ohio.
- Civetek,S.(2008). Applying Chaos Theory to Lesson Planning and Delivery. *European Journal of Teacher Education*. Slovenia.
- Çiftçili,V.(2009).Sınıf İçi Disiplinde Otorite. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Danaoğlu, G. (2009). Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin İlköğretim 5. Sınıflarda Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar ve Bu Davranışlarla Baş Etme Stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana.
- Demirtaş,H.(2006).Yönetim Kuram ve Yaklaşımları Eğitiminin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Paradigmalarına Etkileri. *Eğitimde politika analizleri stratejik araştırmalar dergisi*, 1/1.
- Diefenbach, T. (2009). New Public Management in Public Sector Organizations: The dark sides of managerialistic ‘enlightenment’. *Public administration*, 87/4, 892-909.
- Doyle, W. (1986). “Classroom Organization and Management” In M. C. Wittrock (Ed), *Handbook of Research in education*. Newyork, Macmillan.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Worsham, M. E. (2003). *Classroom Management for Elementary Teachers*. Pearson Yayıncılık: Boston.
- Farazmand,A.(2004). Chaos and Transformation Theories:A Theoretical Analysis with Implications For Organization Theory and Public Management.
- Ferreira, M. J. (1995). Teaching Style, Pupil Control and Classroom Climate. Rutgers The State University of New Jersey.
- Flake, G. W. (1998) *The Computational Beauty of Nature: Computer Explorations of Fractals, Chaos, Complex Systems, and Adaptations*. The MIT Press.
- Gilbert M.J. (2012). The Relationship Between Pupil Control Ideology and Academic Optimism. Seton Hall University, New jersey.
- Gilbert, D. C., Daniel J. L. (1957). Custodialism and Humanism in Staff Ideology. *The Patient and The Mental Hospital*, 20-36.
- Gleick,J.(1987).*Chaos:Making a new science*.(1. basım).New York:Viking Yayıncılık.

- Gunter, P. L. (1995). On The Move: Using Teacher/Student Proximity to Improve Students' Behavior. *Teaching Exceptional Children*, 28/1 12-14.
- Gürsakal, N. (2007). *Sosyal Bilimler Karmaşıklık ve Kaos*. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Güner, N. (2010). Kaynaştırma Uygulamaları Yapılan Sınıflarda Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Bilgi Düzeyleri İle Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın Öğretmenlerin Sınıf Yönetimlerine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hall, E., Hall, C., Abaci, R. (2011). The Effects Of Human Relations Training on Reported Teacher Stress, Pupil Control İdeology and Locus Of Control. *The British Psychological Society*, 10/1111, 2044-8279.
- Heifetz, R. A., Linsky M. (2002). Leading with An Open Heart. *Leader to Leader* 26, 28-33.
- Hoy, W. K. (1969). Pupil control ideology and Organizational Socialization: A further examination of the influence of experience on the beginning teacher. *The School Review*, 77.3/4, 257-265.
- Hoy, W. K. (2001). The Pupil Control Studies: A historical, theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 39/5 424-441.
- Hoy, W. K., Jalovick, J. M. (2001). Open Education and Pupil Control Ideologies of Teachers. Rutgers University
- Iannone, R. (1995). Chaos Theory and Its Implications for Curriculum and Teaching. *Education*, Indianapolis, 115, 541-541.
- Ilyenkov 1977- Ilyenkov, E. (1977). The concept of The Ideal. Philosophy in The USSR: Problems of Dialectical Daterialism, 71-99.
- İlgar, L. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Jacobsen, D.A., Eggen, P., Kauchak, D. (1985). *Methods for teaching: A skill Aproach*. Pearson Yayıncılık: Boston.
- Karaçay, T. (2004). *Determinizm ve Kaos*. Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Karakuş, M., Savaş, A.C. (2012). The Effects of Parental Involvement, Trust in Parents, Trust in Students and Pupil Control Ideology on Conflict Management Strategies of Early Childhood Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, Special issue, 2977-2985.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları: Ankara.
- Karp, T., Helgo, T. (2008). From Change Management to Change Leadership: Embracing Chaotic Change in Public Service Organizations. Oslo School of Management, Oslo.

- Kılbaş Ş. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayınevi: Adana.
- Kiray,A.(2011). Sosyal Bilimler Karmaşıklık ve Kaos. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*.
- Korkmaz, İ. (2005). İstenmeyen davranışların Önlenmesi, Zeki Kaya (Ed), *Sınıf Yönetimi*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management: Methods and Techniques for Elementary and Secondary Teachers*. Longman Yayıncılık: New York.
- Leppert, E., W. K. Hoy. (1972). Teacher Personality and Pupil Control Ideology. *The Journal of Experimental Educational*, 57-59.
- Loye, D., Eisler, R. (1987). Chaos and Transformation: Implications of nonequilibrium theory for social science and society. *Behavioral science*, 32/1, 53-65.
- Lunenberg, F. C. (1984). Custodial Teachers: Negative Effects on Schools. *Clearing House*, Loyolo 68 University of Chicago, 58/3.
- Lunenberg, F. C. (2000). Bureaucracy and Pupil Control Orientation and Behavior in Urban Secondary School.
- Martin, J. (2000). *Models of Classroom Management: Principles, practices and critical considerations*. Teremon Books. Bellingham.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J. (2003). Classroom Management That Works: Research based strategies for every teacher. *Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Necsi. (2006). <http://necsi.org>
- Ngidi, D. P., (2012). Academic Optimism: An individual teacher belief. *Educational Studies*, 38/2, 139-150.
- Nicolis, G., Prigogine, I. (1977). *Self Organization in Nonequilibrium Systems*.
- Packard, N. H. (1988). Adaptation Toward The Edge of Chaos. University of Illinois at Urbana-Champaign, Center for Complex Systems Research.
- Paliç,G., Keleş,E.(2011). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. *Educational Administration: Theory and Practice*.
- Richardson, A. G., Payne, M. A. (1998). The Pupil Control Ideology of Elementary and Secondary School teachers: Some Caribbean Findings. *Education*, 108/3, 409.
- Rimmer, R. J. (1996). Personality and Teachers' Student Control Ideology. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The State University of New Jersey The Graduate School of Education, New Jersey.
- Rogers, C. R., Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. Merrill Yayıncılık : New York.

- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace Conditions That Affect Teacher Quality and Commitment: Implications for teacher induction programs. *Elementary School Journal* 89/4, 421-39.
- Rothenberg, J. (1989). The Open Classroom Reconsidered. *Elementary School Journal*, 90/1, 69-86.
- Rydell, A. M., Henricsson, L. (2004). Elementary School Teachers' Strategies To Handle Externalizing Classroom Behavior: A study of relations between perceived control, teacher orientation and strategy preferences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2004, 45, 93-102.
- Samoilenko, S. (2008). Fitness Landscapes of Complex Systems: Insights and Implications On Managing a Conflict Environment of Organizations. Department of Management, Virginia Union University, USA.
- Sloan, K. (2011). Viewing Organizations Through The Lens of Chaos Theory: Thoughts on Applicability and Usefulness. *European Journal of Social Sciences*.
- Şentürk, H. (2006). Öğretmen Adaylarının Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 585-603.
- Şimşek, H. (1997). *21. Yüzyıl Eşiğinde Paradigmalar Savaşı: Kaostaki Türkiye*. Sistem Yayıncılık.
- Templin, T. J. (1979). Occupational Socialization and The Physical Education Student Teacher. *Research Quarterly. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance* 50/3, 482-493.
- Tertemiz (2000)- Tertemiz, N. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplin, L. Küçükahmet (Ed), *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Thietart, R. A., Forgues, B. (1995). Chaos Theory and Organization. University of Paris-Dauphine, DMSP and Essec, 75775 Paris Cedex 16 France.
- Toker, E. (2006). Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Okuldaki Dayak Uygulamaları Arasındaki İlişki: Ankara Güvercinlik Meslek Lisesi örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Töremen, F. (2000). Kaos Teorisi ve Eğitim Yöneticisinin Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.
- Turan, S., Altuğ, S.C. (2008). Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1/1, 95-113.
- Vail, K. (2005). Climate Control. *America School Board Journal*, 192/6, 16-19.

- Werheimer,R., Zinga,M. (1998). Applying Chaos Theory to School Reform. [Internet Research 8./2](#) .
- Wheatley,M. (1999). *Leadership and The New Science*. (1.basım). San Francisco: Berret-Koehler Publishers.
- Williams, P. G. (2001). *Chaos Theory Tamed*.Trade: National Academy press.
- Willower, D. J. ve Jones, R. G. (1963). When Pupil Control Becomes and Institutional Theme. *Phi Delta Kapa*, 45, 107-109.
- Willower, D. J., Eidell, T. L., Hoy, W. K. (1967) *The School of Pupil Control Ideology*. University Park Penn State Press.
- www.rehberlikportali.com/yazi.asp?ID=584
- Yaman, F. B. (2012). İlköğretim Okullarında Müdürlerin Yönetsel Etkililiği ve Okul İklimi ile Öğrencilerin Kontrol ideolojileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yaşar, S. (2008). *Classroom Management Approaches of Primary School Teachers*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, C. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarda Sergiledikleri Davranışlar ve Kullandıkları Sınıf Yönetim Modelleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Yıldız, B. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarda Kullandıkları Önleyici Yaklaşımlar ve Bu Yaklaşımların Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Abant izzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 32/146, 12-23.
- Yüksel, G. (2001). Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Ergenlik Dönemi Öğrenciler ile Başarılı İletişim Kurmalarında Sosyal İçgörü ve Sosyal Becerilerin yeri. *Milli Eğitim*, 152, 42-44.
- Zeeman, E. C. (1977). *Catastrophe Theory: Selected papers, 1972–1977*. Addison-Wesley.

EK 1: ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇEKLER**Değerli Meslektaşım;**

Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği bölümünde yapılmakta olan bir yüksek lisans teziyle ilgili olarak, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları kontrol ideolojisi ile sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki ilişki ölçülmeye çalışılmaktadır. Veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacak ve okul veya kişi isimleri kesinlikle kaydedilmeyecektir. Bulguların sağlıklı olması vereceğiniz cevapların titizliğine bağlıdır. Yan tarafta bu sorulara katılma derecenizi belirleyen beş seçenek yer almaktadır. Lütfen maddelerin karşısında yer alan her seçenekten size göre en uygun olanını, altındaki kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz. Yardımlarınız için teşekkür eder, meslek yaşamınızda başarılar dilerim.

Nurten Utar**Zirve Üniversitesi**

M A D D E N O	Cinsiyetiniz: () Erkek () Bayan	Sınıfınızdaki öğrenci sayısı?					
	Medeni Haliniz: () Evli () Bekar	Ne kadar zamandır bu okulda çalışıyorsunuz:yıl ve aydır (lütfen gün ve ay olarak ayrıntılı süreyi yazınız)					
	Yaşınız: (Lütfen Yıl Olarak Yazınız).....	Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeminiz: (Lütfen Yıl Olarak Yazınız).....					
Öğretmenin Öğrencileri Kontrol Eğilimi							
1	Öğrenciler sınıf içinde öğretmenlerinin gösterdikleri yerde sessiz ve sakin bir şekilde oturmalıdır.	5	4	3	2	1	
2	Öğrencilerin sorunlarını yardım almadan çözmeleri çok zordur.	5	4	3	2	1	
3	Kurallara karşı gelen öğrencilere, öğretmenin sert bir tutum göstermesi doğru bir yaklaşımdır.	5	4	3	2	1	
4	En iyi müdür, öğrencilerin disiplin altına alınmasında öğretmenlerini kayıtsız şartsız destekleyen müdürdür.	5	4	3	2	1	
5	Öğrencilerin derste öğretmenlerinin sözlerini eleştirmelerine izin <u>verilmemelidir</u> .	5	4	3	2	1	
6	Öğrencilerin kendilerine özgü kararlar vermeleri veya kuralları yorumlamaları değil; <u>kurallara uymaları</u> daha önemlidir.	5	4	3	2	1	
7	Eğer öğrenciler okulda argo bir dil kullanırlarsa, bu öğrenciler öğretmenler tarafından hemen disipline sevk edilmelidir.	5	4	3	2	1	
8	Derste dışarıya çıkmasına izin verilen öğrenciler bu izni kötüye kullanabilir.	5	4	3	2	1	
9	Öğrencilere okul içinde uymaları gereken kurallar sık sık hatırlatılmalıdır.	5	4	3	2	1	
10	Öğrenciler dersi anlayamadıklarını söylüyorsa, öğretmenler suçu kendilerinde aramalı ve öğretme yöntemlerini değiştirmeyi düşünmelidirler.	5	4	3	2	1	
11	Öğretmenin öğrencilere arkadaş gibi davranması, eğitim açısından olumsuz sonuçlar doğurur.	5	4	3	2	1	
12	Hiç kimse onları denetlemediğinde bile öğrenciler kendilerine verilen görevleri sorumluluk bilinciyle layıkıyla yerine getirirler.	5	4	3	2	1	
13	Görevlerine yeni başlayan öğretmenler sınıf kontrolünü sağlayabilmek için yeterince otoriter değillerdir.	5	4	3	2	1	
14	İşlenen konu üzerine pratik yaptırılmayacak olsa da, öğrenciye teorik bilgiler yüklenmesi doğru olabilir.	5	4	3	2	1	
15	Öğrencilerle rehberlik ve uygulamaya harcanan zaman çok fazla, akademik hazırlık aşamasına harcanan zamansa çok azdır.	5	4	3	2	1	
16	Öğrenci birliği önemli bir kontrol unsurudur, fakat okul idaresinde çok fazla etkin olmamalıdır.	5	4	3	2	1	
17	Bazı öğrenciler ciddi anlamda serseridirler ve ona göre muamele görmelidirler.	5	4	3	2	1	
18	Okul araç ve gereçlerine zarar veren öğrenciler ağır cezalar almalıdır.	5	4	3	2	1	

Zaman ayırdığınız için teşekkür eder, çalışma hayatınızda başarılar dilerim.

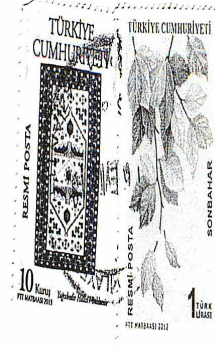
Nurten Utar

Zirve

Üniversitesi



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 34659092/605.01/2461992
Konu: Araştırma İzin Talebi

13/09/2013

ZİRVE ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi : 17/06/2013 tarih ve B.30.2.ZRV.0.00.00.-707 sayılı yazımız.

Üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü, yüksek lisans programı öğrencisi Nurten UTAR'ın "Öğretmelerin Sahip Oldukları Kontrol İdeolojileri Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, ilimizdeki 9 ilçede bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulamak isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 12/09/2013 tarih ve 605.01/2448642 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

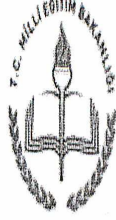
A.Rıza ERGÜN
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

EKLER :

- 1- Valilik Oluru (1 Adet)
- 2- Değerlendirme Formu (1 Adet)

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

13/9



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/2448642
Konu: Araştırma İzin Talebi

12/09/2013

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 17/06/2013 tarih ve B.30.2ZRV.0.00.00-707 sayılı yazısı.

Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yüksek lisans programı öğrencisi Nürten UTAR'ın "Öğretmenlerin Sahip Oldukları Kontrol İdeolojileri Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, ilimizdeki 9 İlçede bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulamak isteği ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu nedenle; Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup, Araştırmacı araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmek üzere, ilimizdeki 9 İlçede bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ali Rıza ERGÜN
Millî Eğitim Müdür V.

