

**ÖĞRETİM ELEMANLARININ SINIFTA GÜÇ KULLANMA EĞİLİMLERİ İLE
SINIF YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİNİN İLİŞKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DUYGU AKAR KARATEPE

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**MERSİN
ŞUBAT 2022**

ÖĞRETİM ELEMANLARININ SINIFTA GÜÇ KULLANMA EĞİLİMLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİNİN İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DUYGU AKAR KARATEPE

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**Danışman
Prof. Dr. Binali TUNÇ**

**MERSİN
ŞUBAT-2022**

ÖZET

ÖĞRETİM ELEMANLARININ SINIFTA GÜÇ KULLANMA EĞİLİMLERİ İLE SINIF YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİNİN İLİŞKİSİ

Bu araştırmanın amacı öğretim elemanlarının güç kullanım eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi öğrenci görüşlerine göre incelemektir. Güç, bir kişinin başkalarının davranışlarını kendi isteklerine göre yönlendirme becerisidir. Sınıf yönetimi yeterliliği ise öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerini en aza indiren, eğitimin niteliğini en üst noktaya çıkaran elemlerin bütünü olarak ele alınmaktadır. Güç kullanım eğilimi verileri, Üniversite Sınıflarında Güç Kullanımları Ölçeği ile öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterlilikleri verileri ise öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirmelerine ilişkin Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın evreni Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören toplamda 1195 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Evrenden oransız eleman örnekleme yoluyla 447 kadın 181 erkek olmak üzere 648 öğrenciden veri toplanmıştır. Görüşler arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesinde ise değişkenlerin düzeylerine göre; t testi ve varyans analizi uygulanmıştır. Görüşler arasındaki ilişkinin tespiti için korelasyon, yordama derecesi için regresyon analizleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültesi öğrencileri, öğretim elemanlarının sınıfın fiziksel düzenini sağlama boyutunda en az düzeyde yeterli, buna karşılık öğretim yönetimine ilişkin davranışlar boyutunda ise en yüksek düzeyde yeterli algılamışlardır. Güç kullanımı ölçeğinde ise öğrenciler, öğretim elemanlarının en az zorlayıcı gücü; en çok uzmanlık gücünü kullandığını düşünmektedirler. Öte yandan öğrencilerin cinsiyetlerine ve bölümlerine göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterlilikleri ve güç kullanımları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterlilikleri ile zorlayıcı ve yasal güç kullanımları arasında negatif yönde; ödül, referans ve uzmanlık güç kullanımları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca regresyon sonuçlarına göre öğretim elemanlarının güç kullanımlarının tüm alt boyutların sınıf yönetimi yeterliliklerini anlamlı ve yüksek düzeylerde yordadığına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Elemanı, Güç, Sınıf Yönetimi Yeterliliği

Danışman: Prof. Dr. BİNALİ TUNÇ Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Mersin.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMICIANS' TENDENCY TO USE POWER IN THE CLASSROOM AND CLASSROOM MANAGEMENT COMPETENCIES

The aim of this research is to examine the relationship between the power usage tendencies of the academicians and their classroom management competencies according to the students' views. Power is a person's ability to direct the behaviour of others against their will. Classroom management competence, on the other hand, is considered as the whole of the problems that minimize the working barriers of teachers and students and maximize the quality of education. The data on the tendency to use power were collected with the Scale of Use of Power in University Classes, and the data on the classroom management competencies of the academicians were collected with the Classroom Management Sufficiency Scale regarding the evaluation of the academicians by the students. The research was carried out with the relational survey model, one of the quantitative research methods. The universe of the research consists of 1195 3rd and 4th grade students studying at Mersin University Faculty of Education. Data were collected from 648 students, 447 females and 181 males, through disproportionate sampling from the population. In determining whether there is a difference between the views, according to the levels of the variables; t test and analysis of variance were applied. Correlation analyses were used to determine the relationship between the views, and regression analyses were used for the degree of prediction. According to the results of the research, the students of the faculty of education perceived the academicians to be at least sufficient in the dimension of maintaining the physical order of the classroom, but at the highest level in the dimension of the behaviors related to the teaching management. In the Use of Power Scale, the students think that the academicians use the least coercive power and the most expert power. On the other hand, significant differences were found between the classroom management competencies of the academicians and their use of force according to the gender and departments of the students. There is a negative correlation between the classroom management competencies of the academicians and their use of coercive and legal force positive and significant relationships were found between reward, reference and expert power use. In addition, according to the regression results, it was found that the use of force by the academicians significantly and highly predicted the classroom management competencies of all sub-dimensions.

Key Words: Academicians, Power, Classroom Management

Advisor: Prof. Dr. Binali TUNÇ Mersin University Faculty of Education

TEŞEKKÜRLER/ÖNSÖZ

Öğretim elemanlarının güç kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerinin incelendiği bu araştırmanın eğitim yönetimi alanına ve araştırmacılara katkı sağlayacağını umut ederim.

Yüksek lisans sürecimde beni her daim yardımcı olan, motivasyonum azaldığında dahi desteğini esirgemeyen, yapıcı ve nezaket dolu cümleleri ile beni teşvik eden çalışmaktan onur duyduğum değerli danışmanım Prof. Dr. Binali TUNÇ' a en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı hocalarıma bana eğitim yönetimi alanını sevdirdikleri ve keşfettirdikleri için ayrı ayrı teşekkür ederim.

Salgın döneminin zor koşullarında çalışma kapsamında verilerimi toplamama yardımcı olan Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarına ve öğrencilerine ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak eğitim hayatım boyunca desteğini esirgemeyen, her zaman yanımda olan kıymetli anneme, babama, Gökhan ve Okan ağabeylerime sevgilerimi sunarım.

Lisans yıllarımdan beri 'eğitim'e farklı bakmamı sağlayan, kazandırdıklarıyla beni donatan, sevgisi ve saygısıyla her zaman yanımda olan, destekleyen, büyüten biricik eşim Ramazan KARATEPE'ye sonsuz teşekkürler, kucak dolusu sevgiler...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	i
ONAY	ii
ETİK BEYAN	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	iv
KISALTMALAR ve SİMGELER	x
1. GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	2
1.4. Araştırmanın Önemi	2
1.5. Sayıtlar	3
1.6. Sınırlılıklar	4
1.7. Tanımlar	4
2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI / ALANYAZIN	
2.1. Güç	5
2.1.2. Güç ile İlişkili Kavramlar	6
2.1.2.1 Formal-İnformal Güç	7
2.1.2.2. Otorite	7
2.1.2.3. Yetki	8
2.1.2.4. Etki	8
2.1.3. Güç Kaynağı Teorileri	8
2.1.3.1. Zorlayıcı Güç	11
2.1.3.2. Ödül Gücü	11
2.1.3.3. Referans Gücü	13
2.1.3.4. Yasal Güç	13
2.1.3.5. Uzmanlık Gücü	14
2.1.3. Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımı	16
2.1.4. Güç Kullanımı Konulu Araştırmalar	18

	Sayfa
2.2. Sınıf Yönetimi	23
2.2.1. Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri	26
2.2.2. Sınıf Yönetimi Yeterlilik Boyutları	29
2.2.2.1. Fiziksel Düzeni Sağlama	31
2.2.2.2. Öğretim Yönetimine İlişkin Davranışlar	31
2.2.2.3. Zaman Yönetimine İlişkin Davranışlar	32
2.2.2.4. Sınıf İçi İlişkileri Sağlamaya Yönelik Davranışlar	33
2.2.2.5. Davranış Geliştirme ve Düzenlemeye İlişkin Davranışlar	34
2.2.2. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri	35
2.2.3. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri ve Güç Kullanımları	37
2.3.4. Sınıf Yönetimi Yeterliliği Konulu Çalışmalar	38
3. YÖNTEM	49
3.1. Araştırma Modeli	49
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	49
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.3.1. Üniversitede Öğretim Elemanı Güç Kullanımı Ölçeği	51
3.3.2. Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği	53
3.4. Veri Analizi	54
4. BULGULAR	57
4.1. Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları	57
4.2. Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri	60
4.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları	63
4.4. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri	64
4.5. Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları	65
4.6. Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri	68
4.7. Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları ve Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri İlişkisi	71
4.8. Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımlarının Sınıf Yönetimi Yeterliliklerini Yordama Derecesi	74
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	
5.1. Tartışma	84

	Sayfa
5.1.1. Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları	84
5.1.2. Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri	86
5.1.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları ve Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri	89
5.1.4. Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları	90
5.1.5. Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri	92
5.1.6. Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları ile Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri İlişkisi	95
5.1.7. Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımlarının Sınıf Yönetimi Yeterliliklerini Yordama Derecesi	97
5.2. Sonuç	99
5.3. Öneriler	100
KAYNAKLAR	103
EKLER	122
ÖZGEÇMİŞ	127

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 2. 1. Güç Kaynaklarının Kullanımı ve Verilen Tepkiler	15
Tablo 3. 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Okumakta Oldukları Bölüm Değişkenlerine Göre Dağılımları	50
Tablo 3. 2. Güç Kullanım Ölçeği Uyum Değerleri	51
Tablo 3. 3. Güç Kullanımı ve Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Normallik Analizi Sonuçları	55
Tablo 4. 1. Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	57
Tablo 4. 2. Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	60
Tablo 4. 3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Güç Kullanım Ölçeği Puanlarının T-testi Sonuçları	64
Tablo 4. 4. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği Puanlarının T-testi Sonuçları	65
Tablo 4. 5. Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	66
Tablo 4. 6. Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	69
Tablo 4. 7. Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları ve Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	72
Tablo 4. 8. Öğretim Elemanlarının Zorlayıcı Güç Kullanımının Sınıf Yönetimi Yeterliliklerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	74
Tablo 4. 9. Öğretim Elemanlarının Ödül Gücü Kullanımının Sınıf Yönetimi Yeterliliklerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	76
Tablo 4. 10. Öğretim Elemanlarının Referans Gücü Kullanımının Sınıf Yönetimi Yeterliliklerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	78
Tablo 4. 11. Öğretim Elemanlarının Yasal Güç Kullanımının Sınıf Yönetimi Yeterliliklerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	80
Tablo 4. 12. Öğretim Elemanlarının Uzmanlık Gücü Kullanımının Sınıf Yönetimi Yeterliliklerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	82

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 3. 1. Güç Kullanımı Ölçeği DFA Bulguları	52
Şekil 3. 2. Güç Kullanımı Ölçeği t Değerleri	53



KISALTMALAR ve SİMGELER

Kısaltma/Simge	Tanım
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı



1.GİRİŞ

Bilim 21. yüzyılda çok hızlı bir değişim ve gelişim göstermektedir. Bu süreçte insanların uyum sağlaması, yenilikleri günlük hayatında kullanabilmesi, düşünce stillerini değiştirmesi ya da geliştirmesi, çağın gerisinde kalmaması için bir zorunluluk haline gelmektedir. Bu değişim ve gelişime ayak uydurmada, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda bireyin kendini yenilemesi gereken organizasyonların başında eğitim kurumları gelmektedir.

Örgütsel amaçları gerçekleştirebilmek için yöneticiler, örgüt dinamiklerini harekete geçirmek durumundadırlar. Bunun için örgüt üyelerinin yönlendirilmeleri ve işe yönelik güdülenmelerinin sağlanması gerekmektedir. Endüstri Devrimi ile karmaşıklaşan ve büyük ölçekli sanayi kuruluşlarının var olmasıyla kitlesel bir boyuta ulaşan iş yaşamında, örgüt üyelerinin amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesi farklı nitelikteki yöneticilerin ortaya çıkmasını zorunlu kılmaktadır (Arslanargun ve Eriş, 2013). Modernizmin gelişmiş ülkelerde yaşam tarzı olarak benimsenmesiyle birlikte beklentileri, gereksinimleri, bakış açıları ve eğitim düzeyleri daha üst seviyelere çıkan örgüt üyelerinin harekete geçirilmesi, yöneticilerin ve öğretmenlerin daha güçlü ve daha farklı yeteneklere sahip olmasını da beraberinde getirmektedir. Bu süreçte çeşitli güç kaynaklarının kullanımı, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için farklı nitelikteki örgüt üyelerinin yetiştirilmesini gerektirmektedir.

Eğitim kurumlarında hareketi başlatan ve süreci yöneten büyük oranda öğretmenler olduğundan güç ve otorite öğretmenlere verilmektedir. Bu yetkiyi kullanma becerileri, öğrenme ortamlarından öğrenci seviyelerine kadar birçok faktörden etkilenmektedir. Bu farklılaşma her eğitim kademesini etkilemektedir ancak eğitim fakülteleri öğretmen yetiştiren kurumlar olduğundan özellikle ele alınması gereken örgütlerden birini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada öğretim elemanlarının bireysel ve mesleki yeterlilikleri eğitim ortamında kullandıkları güç kaynakları ile ilişkilendirilmektedir. Eğitim öğretimin amaçlarına ulaşmada öğretim elemanlarının öğrencilere karşı çeşitli güç kaynaklarını harekete geçirdikleri bilinmektedir. Ödül ya da ceza, model olma, bilginin gücünü kullanma, resmi prosedürü devreye koyma bu güç kaynaklarından bazılarını oluşturmaktadır. Güç kaynaklarından hangilerinin ne kadar sıklıkta kullanıldığı öğretim elemanlarının mesleki yeterlilikleri ile doğrudan ilişkilidir. Öte yandan mesleki yeterlilik çok boyutlu ve geniş bir alana hitap eden bir yeterlilik alanıdır. Sınıf yönetimi yeterliliği çoğunlukla mesleki yeterlilik ya da öğretmen yeterliliği başlığı altında ele alındığından, bu araştırma özelinde bağımsız olarak değerlendirilmesine olanak sağlanmaktadır.

Sınıf yönetimi yeterliliği öğretmen öğrenci ilişkisine önemli bir çerçeve çizmektedir. Disipline etme, zaman yönetimi, öğretim süreçleri, sınıf içindeki kuralları belirleme, sınıfın fiziki ortamını oluşturma, ders sürecini planlama ve yönetme, ölçme ve değerlendirme süreci gibi birçok sınıf yönetimi alt başlığı öğretmenin sınıf yönetimi yeterlilik becerilerini kapsamaktadır.

Ayrıca güç kaynakları kullanımı bir ilişki gerektirdiğinden, bu ilişkinin sınıf içerisinde daha somut bir biçimde kurulması güç kaynakları ve sınıf yönetimi yeterliliği açısından daha belirgin sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu araştırmada da eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının sınıf yönetimindeki güç kullanma eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterlilikleri ilişkilendirilerek incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Mersin üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde güç kullanımlarının sınıf yönetimi yeterliliklerini yordayıp yordamadığını, yorduyorsa ne düzeyde olduğunu öğretmen adaylarının algılarına göre belirlemektir.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırmanın genel problemi Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının sınıfta güç kullanım eğilimleri sınıf yönetimi yeterliliklerini ne derece yordamaktadır? Bu konuya yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının sınıfta güç kullanımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğretim elemanlarının güç kullanımlarına ilişkin görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre öğretim elemanlarının güç kullanımlarına ilişkin görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretim elemanlarının güç kullanım eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterlilikleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?
8. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretim elemanlarının güç kullanım eğilimleri, sınıf yönetimi yeterliliklerini ne derecede yordamaktadır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Sınıf yönetiminde güç ilişkileri, her eğitim kademesinde öğretmenin sergilediği davranış ve iletişim bütünü kapsamında farklılaşmaktadır. Aynı şekilde öğrencilerin de algıladıkları güç biçimleri değişiklik göstermektedir. Üniversiteler, yetişkin grupları barındırdığından öğretmenin güç kullanımı, öğrencilerde beklenenden farklı şekilde ilerlemektedir. Lisans öğrencilerinin

yetişkin gruplar olmaları, daha kolay kontrol edilebilir görünebilmekte ya da disiplin problemlerinin daha az olacağı düşüncesini akla getirebilmektedir ancak etkileşime dayalı aktif öğrenme, mesleki deneyimler ve dönütler söz konusu olduğundan öğretmenlerin karşılaştıkları direnç daha yoğun olmaktadır (Burroughs, Kearney ve Plax, 1989). Ayrıca lisans öğrencileri, öğretmen- öğrenci ilişkilerinde daha deneyimli olduklarından bu direnç, öğrencilerin sınıf yönetimine uyum sağlamalarında öğretmenlerin işini zorlaştıran büyük bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretim elemanı-üniversite öğrencisi ilişkilerinin sınıf yönetimi sürecinde daha karmaşık ve zorlu ilerlediği düşünülmektedir. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin gücü algılama biçimleri önemli görülmektedir.

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimindeki yeterliliklerinin öğrenci başarısına yaptığı katkılar düşünüldüğünde, yeterliliğin öğretmenlere kazandırıldığı eğitim fakültelerinin önemi ön plana çıkmaktadır. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterlilikleri, öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarını şekillendirdiği bilinmektedir. Öğretim elemanlarının öğretmenlere bu anlamda yalnızca katkı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda rol model de oldukları görülmektedir. Ancak eğitimde verimlilik kısa vadede doğrudan ölçülebilen bir yapıya sahip olmadığından, yetiştirilen öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri uzun süreli gözlemlerle değerlendirilebilmektedir. Bu durumda öğretim elemanlarının yeterlilikleri ve güç kullanımlarının tespiti, mevcut durumun ortaya konulmasını sağlayacak ve geleceğe ilişkin ipuçları sunacaktır. Araştırmanın bu bağlamda, eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanları ve öğretmen adayları açısından öngörülebilir bir tablo ortaya koymamıza katkıda bulunacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme sürecinde, sınıfta kullandıkları gücün kaynağına ulaşma çabası ile şekillenmektedir. Güç kaynaklarının tespiti ile öğretim elemanlarının sınıf yönetimi sürecinde sergiledikleri yeterlilik düzeyleri ile ne derece ilişkili ve ne derece yordayıcı olduğu saptanacaktır. Böylece öğretim elemanlarında öncelikle sınıfta kullandıkları gücün kaynağına dair bir farkındalık yaratılarak, sonrasında bu durumu onların sınıf yönetimi yeterlilikleri ile ilişkilendirip bir durum tespiti ortaya konulacaktır. Ayrıca bu çalışmada öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda öğretim elemanlarının sınıf yönetim yeterlilikleri ve güç kullanımları arasında bağlantı kurularak hangi güç türlerinin öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliklerine olumlu katkıda bulunduğu belirlenebilecektir.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırma aşağıdaki sayıtlar üzerine temellendirilmiştir:

1. Öğrencilerin veri toplama araçlarına objektif biçimde yanıt verdikleri varsayılmıştır.
2. Kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın cevap aradığı problemle ilgili verileri topladığı ve amacına hizmet eder nitelikte olduğu düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2021-2022 Eğitim –Öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırma verileri öğrencilerin vermiş oldukları görüşler ile sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Güç: Genel anlamda bir grubun, kişinin diğerini etkilemesi olarak ifade edilmektedir.

Sınıf yönetimi yeterlilikleri: Öğretmenlerin/öğretim elemanlarının sınıf içerisinde belirli boyutlarda yetkinliğini ele alan yeterlilik alanıdır.



2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI

Bu bölümde araştırmaya kaynaklık etmekte olan konu başlıkları verilmektedir. Güç kullanımı, güç teorileri, gücün sınıfta kullanılan boyutları, öğretim elemanlarının güç kullanımı detaylı bir biçimde ele alınmaktadır. Sınıf yönetimi, sınıf yönetimi yeterlilikleri ve öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterlilikleri de güç kavramı ile ilişkilendirilerek açıklanmaktadır.

2.1.Güç

Sosyal ilişki ağları, tamamen eşit bir biçimde ve düzende ilerleyememekte, daha çok sözü geçen ya da etkili olan birey ya da gruplar bir biçimde belirleyici olmaktadır. Grubun yapısına yön veren bahsi geçen bireyler böyle bir durumda neyin kim tarafından nasıl yapılması gerektiğine karar vererek doğal olarak güç ve güç ilişkisini doğurmaktadırlar. Güç, önceden verilmiş midir yoksa kazanılmış mıdır sorusu içinde bulunulan örgütün kültürüne, dönemine, inançlarına ve diğer birçok değişkene, göre farklılaşmaktadır. Geleneksel topluluklarda güç ilahi öznelerle dayandırılırken, modern toplumlarda bilgiyi elinde tutan bir anlayıştan gelmektedir. Bir ekonomi grubunda en iyi iktisat bilen en güçlü iken, bir eğitim toplumunda en iyi öğrenci yetiştiren eğitmen, en güçlü olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla güç kavramı tanımlanırken, toplulukların bütün özellikleri düşünülerek gücün farklı biçimlerde ele alındığı ifade edilebilir.

Modern hayatın ve artan nüfusun kısıtlı alanlarda yaşamaya başlaması, beraberinde birçok sorunu da getirmektedir. Bu sorunlar eşliğinde iş ve sosyal yaşamın devam etmesi, gücün bilimselliğine temel oluşturmaya başlamaktadır. Bu bağlamda güç, sosyolojik, ekonomik, politik, eğitim gibi birçok alana yirminci yüzyılın başlarında giriş yapmaktadır. İlk olarak Goldhamer ve Shils (1939), bir kişinin, başkalarının davranışlarını kendi niyetlerine göre etkilediği ölçüde güce sahip olduğunu ifade ederek, güç ve etkileme arasında bir bağ kurmaktadır. Gücü elinde bulunduranın, başkalarını kendi düşüncülerine göre yönlendirme derecesinin büyüklüğünün gücün etkili olma düzeyinde önemli bir değişken olduğunu belirtmektedirler. Güce en önemli katkıları sunduğu düşünülen Weber (1947) ise gücü, sosyal ilişkide bulunan bir aktörün, direnişe rağmen sonuçları ne olursa olsun kendi isteklerini, iradelerini gerçekleştirme ihtimali olarak tanımlamaktadır. Önemli olan noktanın gücünün istikrarı ve güç uygulananın kim olduğudur. Bu nedenle Weber, kim güçlüdür sorusuna 'kimin üzerinde', olduğu cevabının aslında güç tanımını ortaya çıkardığını belirtmektedir. Bu yaklaşımda etkileşim ve yumuşak geçişler arka planda kalırken, kendinden daha zayıf kitleler üzerinde iktidar olma ve otorite kurma ön plana çıkmaktadır. Gücü insan ilişkileri bağlamında ele alan Dahl (1957), sosyalliğe vurgu yaparak, gücü A'nın, B'ye, B'nin başka türlü yapmayacağı bir şeyi yapmasını sağlayabildiği ölçüde, B üzerinde gücünün olması olarak tanımlamaktadır. Weber, uzak ya da yakın tabii olan bütün bireyler üzerinde mutlak otoriteden bahsederken, Dahl, yakın ilişkilere ve bağlantılara vurgu yaparak gücün ilişkisel anlamda temas etme ile var olabileceğini ifade etmektedir.

Gücü, sosyallik ve insan ilişkileri bağlamında ele alan diğer araştırmacılar French ve Raven (1959), sosyal etki ve sosyal güç kavramlarını oluşturarak sosyal etkiyi, bir kişinin inancında, tutumunda veya davranışındaki bir değişiklik olarak tanımlamaktadırlar. Bu etkinin gerçekleşmesi için etkileyen (O) ve etkilenen (P) olması ve aralarında potansiyel bir ilişkinin kurulması gerekmektedir. Ancak O kişinin gücü, P kişinin üzerindeki etkisiyle sınırlıdır. Dolayısıyla etkileyen, etkilenen üzerinde çeşitli kanallar kullanarak bir iz bırakmayı hedeflemektedir. Bu amaçlarını ise kasıtlı ve bilinçli eylemleri ile gerçekleştirebilmektedir. Sosyal etkinin yani gücün de bu şekilde ortaya çıkacağını ifade etmektedirler. McClelland (1975) da benzer şekilde gücü başkaları üzerinde sosyal etki oluşturma isteği olarak tanımlamaktadır. Ancak bu etkiye, yardım etme yolu ile kontrol altında tutma, diğerleri üzerinde güçlü bir his uyandırmaya yönelik davranışlar sergileme ya da itibar kazanmak adına girişimlerde bulunma yollarının eşlik etmesi gerektiğini ifade etmektedir. Örgüt içerisinde gücün amaçları yerine getirme özelliğini belirten Kanter (1981) ise gücü tanımlarken hedefe yönelik olmayı vurgulamaktadır. Gücü, işleri halletmek için insanları ve kaynakları harekete geçirme kapasitesi olarak tanımlayarak; bu anlamda tahakküm veya kontrolden ziyade kapasite veya etkinlik vurgusu yapmaktadır.

French ve Raven'ın Güç Tipolojisi'ni ele alan McCroskey ve Richmond (1983) gücü, başka bir kişiyi yapmayacağı bir şeyi yapması için etkileme kapasitesi olarak görmektedirler. Yani başkasının etkisiyle bireyin davranışlarında, tutumlarında, inançlarında değişiklik göstermesi olarak ele almaktadırlar. Bu noktada sadece itaat etme ya da yapılan işi yerine getirmeden çok etki ile tutumlarda bir değişimin vurgusu yapılmaktadır. Güce daha geniş bir bakış açıyla bakan bu tanım, eğitime önemli kabul edilen bir yön çizmektedir. Çünkü eğitimde de davranışlarda değişiklik esastır. Öğretmen okulda kendisine verilen gücü kullanırken, kazandırılması amaçlanan davranışları ancak bu şekilde bir etki yöntemiyle yerine getirebilmektedir. Dolayısıyla McCroskey ve Richmond (1983), diğer güç teorilerinden farklı olarak eğitim örgütlerinin doğasına uygun önemli ipuçları vermektedirler. Dolayısıyla McCroskey ve Richmond'un (1983) gücü ele alış şekli, bu araştırma özelinde eğitim örgütleri için en geniş çerçeveyi sunmaktadır.

2.1.2.Güç İle İlişkili Kavramlar

Güç, formal ve informal güç kullanımı olarak iki ana uygulama biçimini esas almaktadır. Öte yandan otorite, etki, yetki gibi kendisine benzer kavramlarla değerlendirilen terimleriyle aralarında önemli farklılıklar barındırmaktadır. Ana başlık olan gücün etrafında şekillenen bahsi geçen kavramlar arasındaki ilişki ve ayrımlar şu şekilde ele alınmaktadır.

2.1.2.1. Formal ve İnfomal Güç

Formal olan, otoriteler tarafından biçimi belirlenmiş; informal olan, otoriteye uygun olmayan biçimler olarak tanımlanabilir. Formal ve informal güçte etkileme ya da otoriteyi kullanma/kullanmama seçenekleri bulunmaktadır. Dolayısıyla güç, öncelikle formal olan ve olmayan olarak ayrılmakta, sonrasında otorite, yetki ve etki kavramlarına bağlı olarak işleyişini şekillendirmektedir. Alkan ve Erdem (2019), formal gücü, kişinin organizasyon içerisindeki hiyerarşik pozisyonundan kaynaklanan yetkileri sayesinde diğer bireyleri etkileyebilme potansiyeli; informal gücü ise kişinin organizasyondaki pozisyonundan bağımsız olarak kişisel özelliklerinden kaynaklı sahip olduğu network, maddi imkânlar, bilgi gibi kazanımlar olarak tanımlamaktadırlar. Yani formal gücün sınırları belirli iken, informal gücün sınırları yöneticinin potansiyeline göre değişmektedir.

Eğitimde formal güç, hiyerarşik güçten gelen resmiyetle öğrencileri etkileme olarak ele alınabilirken, informal güç ise otoriteden gelen güçten bağımsız olarak, kişisel özellikleri, değerleri, tutumları ifade etmektedir. Ancak informal güç de otoriteden bağımsız olarak ele alınamamaktadır. Öğitmenler, otorite tarafından verilen formal gücün yanında informal güçlerini kullanarak etki yaratabilmektedir. Dolayısıyla bu iki gücün birbirini tamamlayan özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

2.1.2.2. Otorite

Otorite, gücün sınırlı alanını temsil etmektedir. Weber (1947) gücü, sosyal ilişkide bulunan bir aktörün, sonuçları her ne olursa olsun, direnişe rağmen kendi isteklerini yerine getirebilme ihtimali olarak ele alırken; otoriteyi ise bir kaynaktan gelen emirlere uyma olarak değerlendirmektedir. Gücü sosyal ilişkilerde daha değişken ve daha bağımsız bir kaynak olarak ele alırken, otoritenin kaynağının belirli olduğundan bahsetmektedir. Bu bağlamda güç uygulandığında bir karşı çıkış ya da direnç söz konusu iken, otoritede emre itaat olduğu ifade edilebilir. Güney (2008), gücün otoriteyi kapsadığını, aynı zamanda gücün yetenek, otoritenin ise bir hak olduğunu belirtmektedir. Yani otorite gücün, yasal olan kısmını temsil etmektedir. Dolayısıyla meşruluğun vermiş olduğu dayanakla otorite, bir 'hak edilmiş olma' durumunu doğurmaktadır. Dolayısıyla gücün, meşru zemindeki tanımı olan otoritenin aynı zamanda hukuki bir dayanağı da bulunmaktadır. Sennett (2011), otoriteyi eşit olmayan insanlar arasındaki bağ olarak ele alırken; Eren (2008) ise otoriteyi haklar ve ödevler açısından tanımlanan hukuki bir kavram olarak değerlendirmektedir. Gücün burada üstünlüğü vurgulanırken öte yandan Korucuoglu (2016), otoriteyi ön plana çıkararak onun güçten daha sürekli bir yapıda olduğunu savunmaktadır. Bu noktada otoritenin yasallık temelinden kaynaklı daimi olduğu ancak gücün sürekli bir etkiye her zaman ve her koşulda sahip olmadığı belirtilebilir.

Eğitimde otorite, eğitimin doğasına uygun metotlar barındırarak varlığını korumaktadır. Çifcili (2009), eğitimde otoritenin fiziksel zorlama olmadan itaat ettirme biçiminden bahsetmektedir. Bu açıdan çağdaş eğitim felsefelerinin öğrenci merkezli anlayışı herhangi bir zorlama olmaksızın öğrencide değişiklik yaratmayı amaçladığından dikkat çeken bir noktadır.

2.1.2.3. Yetki

Yetki, otorite gibi gücün kullanımının başka bir yönünü ifade etmektedir. Weber'e göre yetki, bir organizasyonda bireylerin istekli bir biçimde ve şartsız olarak üstlerin verdiği emirlere uymasındır. Çünkü Weber'e göre üstlerin astlarına emir vermeye yasal hakları vardır. Astlar için verilen emirlere uymamak söz konusu değildir çünkü bu tür bir davranış yasal değildir. Burada otorite ile yetki tanımlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Göksu (2004) ise yetkiyi bir şeyi yapabilme hakkı, olarak tanımlamaktadır. Somutlaştırmak gerekirse bir okul müdürüne müdürlük yapma otoritesi bakanlığın gözetiminde sunulmaktadır. Ancak okul müdürünün okul işleyişini sağlamada kullandığı yetkiler yönetmeliklerden ve yasalardan gelmektedir. Dolayısıyla otorite, yetkiyi kapsamaktadır.

Yetki, otorite gibi kaynağını güçten almaktadır. Ancak Özalp (2010), her yetki sahibi yöneticinin, güç kullanma becerisine sahip olmayabileceğini, bu durumun yöneticinin başarısıyla doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bu durumda yetki sahibi olmanın yanında gücün de doğru kullanılmasıyla istenilen etki yaratılabileceği ifade edilebilir.

2.1.2.4. Etki

Güç uygularken etki yaratılması gerektiği, etkinin gücün içerisindeki yerini göstermektedir. Raven (1965) etkiyi, bir kişi veya grubun başka bir grubun tutum veya davranışlarında meydana getirdiği değişim olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda etki, güç kullanımının somut çıktıları göstermektedir. Emerson (1962) ise etkiyi, bağımlı ilişkilerdeki örtük ekseninde ele almaktadır. Bir tarafın diğerine bağımlı olmasını bağımlı olunan nesnede güç olduğun kanıtı olarak değerlendirmektedirler. Yani güç bağımlı olmayı getirirken, etkilenme de bu tabloda kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Raven, etkiyi değişimle tanımlarken, Emerson, etki yaratmak için bağımlı olması gereken bir tarafın varlığını koşul olarak sunmaktadır. Farklı olarak Alkan ve Erdem (2019), gücün bir kapasite ya da potansiyel olduğu, etkinin ise eylem olduğunu belirtmektedirler. Yani güç etki yaratmıyorsa varlığının gözlemlenebilir bir sonuç doğurması mümkün görünmemektedir.

2.1.3. Güç Kullanımı Teorileri

Alan yazında güç kaynağı teorilerine dair oldukça çeşitli sınıflamaların olduğu bilinmektedir. Kapsamlı olarak gücün uygulanış biçimini ilk ele alan Goldhamer ve Shils (1939), yasal, geleneksel ve karizmatik olarak gücü üç ana başlıkta toplamaktadırlar. Yasal güç, tabii

kılınan bireylerin, iktidar sahibi tarafından ilan edilen kanunların, kararnamelerin ve direktiflerin yasallığına olan inancına dayanmakta; geleneksel güç, iktidar sahibinin gücünü icra ettiği geleneklerin kutsallığına olan inancını temel almakta; karizmatik güç ise iktidarın kişisel niteliklerini, kahramanlığını ve ona bağlılığı esas almaktadır. Goldhamer ve Shils, geleneksel güçte itaat etme; yasal güçte, yasal olarak kabul edilme; karizmatik güçte, karakteristik ve kişilik özelliklere büyük atıflarda bulunma ve inanmayı vurgulamaktadırlar. Eğitim örgütlerinde bu sınıflama çağdaş eğitim anlayışında itaat etme, olağanüstü karakter özellikleri gibi ayrımcılık barındırmadığından ele alınmamaktadır.

Gücü otorite bağlamında ele alan Weber (2012), örgütlerde güç ve otorite arasındaki ayrıma dikkat çekmektedir. Otoriteyi, gücün yasal olarak gönüllülük ve isteklilik içinde kabul edilmiş hali olarak tanımlamaktadır. Organizasyonlar içerisindeki güç ilişkisinin meşruluğunu temel alan Weber, otoriteyi Goldhamer ve Shils'in temel güç sınıflaması ile benzerlik gösteren bir yapıyla açıklayarak geleneksel otorite, karizmatik otorite ve yasal otorite olmak üzere üç başlıkta değerlendirmektedir. Weber (2012), geleneksel otoritede soy bağına dikkat çekerek, böyle bir otoritede astların salt kabul ile üstlerine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Tabulaştırılan değerlere ve geleneksel otorite temsilcilerine karşı bir itaat söz konusu olmakla birlikte, kabul etmeme ya da karşı gelme kabul görmemektedir. Weber'e göre geleneksel yönetim biçimi temelini o topluma ait geleneklerden aldığı için modern yönetim biçimleriyle uyusmamaktadır. Geleneksel yönetimde keyfiliğin ve rastgele görev dağılımının, modern yönetimdeki yetkinlik ve uzmanlaşmış işbölümüyle çeliştiğini belirtmektedir (Ok, 2017). Çünkü çağdaş yönetimler gelenekselden ziyade evrensel ilkeleri temel almaktadırlar. Yasal otoritede, normatif kuralların meşruluğu ve bu yasalara göre egemen olanın, emir verme hakkı olduğu inancına dayalıdır (Weber, 2013). Yasal otoriteyi elinde bulunduranlar bu yetkilerini yasal düzenlemeler sonucu elde etmektedirler. Kişinin sahip olduğu rasyonel yetkiyle aslında kişinin şahsına değil, yasal düzenlemelerle oluşan yetkiye itaat söz konusudur (Özalp, 2010). Bu nedenle yasal otoritede, geleneksel otoriteye göre daha demokratik bir yapı söz konusudur. Karizmatik otorite ise bireyin istisna kutsallığına, kahramanlığına, örnek özelliklerine ya da onun tarafından açıklanan veya emredilen normatif kalıpların ya da emrin kutsallığına olan bağlılığa dayalıdır (Weber, 2013). Bu otoritede, yetki, şahsa tanrı tarafından verilmiş kabul edilmektedir. Dolayısıyla, geleneksel ya da yasal otorite gibi gücünü toplumsal bir statüden değil, ilahi güçten almaktadır. Bu bağlamda yasal otorite, zihinsel yolla çözümlenebilir kurallara bağlı olarak rasyonelliği; karizmatik otorite, kendi egemenlik sınırları içinde geçmişi reddettiğinden özel bir devrimci güç niteliği taşımaktadır (Eşki, 2010). Weber'in sınıflama biçimi mevcut eğitim anlayışında yasal otorite, meşru eğitim anlayışı ile açıklanabilirken karizmatik ve geleneksel otorite kendine yer bulamamaktadır.

Eğitim örgütleri açısından ‘sosyal etkiyi’ ‘tutumlarda etki ile değişim’ olarak ele alan uygulanabilir güç sınıflamasının French ve Raven (1959) Güç Tipolojisi’ne ait olduğu düşünülmektedir. French ve Raven (1959), siyaset biliminde, sosyolojide ve sosyal psikolojide çeşitli güç türlerinin olduğunu ve niteliksel olarak her birinin farklı biçimlerde sosyal etki yarattığını ifade etmektedirler. İktidar olan ve etki altında olanın ilişkisinden geliştirilen bu güç sınıflaması, ‘değişimi’ esas almaktadır. Gücü elinde bulunduranın etki etmesi, ortaya çıkan etkinin de psikolojik sonuçlarının değerlendirmesi esastır. Değişim, davranış, görüşler, tutumlar, hedefler, ihtiyaçlar, değerler ve kişinin psikolojik alanının diğer tüm yönlerindeki genel dönüşümlerle ifade edilmektedir. Değişime uğrayan bir nesnenin ve değişime neden olan itici bir gücün olduğunu vurgulamaktadırlar. Değişime uğrayan nesnenin ise kişinin gereksinimlerinden kaynaklandığını belirtmektedirler. Dolayısıyla karşılıklı ihtiyaç ve etki etme ilişkisi, iktidar olan ve etki altında olan arasında bir güç bağı doğurmaktadır. Bu bağ, iktidarın (b) kendisi için cezalara aracılık etme yeteneğine sahip olduğu algısına dayanması zorlayıcı gücü; etkilenen için ödüllere aracılık etme yeteneğine sahip olduğu algısına dayanması ödül gücünü; (d) iktidarın etkilenen ile özdeşleşmesine dayanması referans gücü; (c) iktidarın kendisi için davranış reçete etme hakkına sahip olduğu algısına dayanması meşru gücü; (e) iktidarın etkilenenin üzerinde bazı özel bilgi ve uzmanlığa sahip olmasını uzmanlık gücü olarak tanımlamaktadırlar.

Gücü bir başka bir sınıflamaya tabi tutan Etzioni (1975), güç kaynaklarını zorlayıcı (coercive) güç, yarıcı (remunerative) ve normatif (normative) güç olarak ele almaktadır. Güç Etzioni’nin kaynakları incelendiğinde French ve Raven’in yapmış olduğu sınıflamaya benzediği görülmektedir. Etzionin’nin yaptığı sınıflamada zorlayıcı güç French ve Raven’in zorlayıcı gücüyle, yarıcı güç ödüllendirici gücüyle, normatif güç özdeşim gücüyle benzerlik göstermektedir. Fakat Etzioni, French ve Raven’in sınıflamasındaki uzmanlık ve yasal gücü ele almamaktadır. Oysa eğitim organizasyonlarında bu iki güç kaynağının iyi çalıştığı ve etkili sonuçlar doğurduğu bilinmektedir.

Eğitim örgütlerinde bütün güç kaynakları içinde bulundukları organizasyon ile iç içe geçmiş biçimde değerlendirilmektedir. Güç kaynaklarının eğitim örgütlerindeki önemi, öğrencilerin öğretmenlerinin güç kaynaklarını ne düzeyde kullandıklarına dair algıları ile belirlenmektedir. Bu noktadan hareketle McCroskey ve Richmond (1983) üniversite sınıf ortamında French ve Raven’in güç temellerini çeşitli değişkenlerle ele alarak bir dizi çalışma sonunda zorlayıcı (ceza) güç, ödül gücü, referans (özdeşlik) gücü, meşru (yasal) güç ve bilgi (uzmanlık) gücünü yeniden değerlendirmişleridir, Böylece öğretim elemanı-lisans öğrencileri arasındaki güç ilişkisine yeni bir çerçeve çizmektedirler.

2.1.3.1.Zorlayıcı (Ceza) Güç

Zorlayıcı güç, olumsuz yaptırımları içermektedir. Greenberg, Baron Sales ve Owen (2000), zorlayıcı gücün, bireyin diğerlerini cezalandırma yeteneğinden geldiğini; Rahim (1989), üstün astını cezalandırması olarak belirtmektedirler. Zorlayıcı gücün temelinde korku bulunmakla beraber yapılması gerekenlerin yapılmaması noktasında tehdit edici unsurların devreye gireceği algısı yatmaktadır. Özdeşleşme ya da uyum kurma yerine itaatın öne çıktığı bu güç türünde gönüllülük sorgulanmaktadır. French ve Raven (1959), zorlayıcı güçte, etki değişimine uyulmadığı takdirde alıcı gruba yönelik cezalandırmanın olduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla gücü elinde tutan ve etkilenen grup arasında davranış sonrası somut eylemler sunulmaktadır. Bu yönüyle zorlayıcı güç eğitim örgütlerinde öğrencinin öğretmenin etki girişimine uymaması halinde öğretmen tarafından cezalandırılacağına ilişkin yaptırım beklentilerine dayanmaktadır (McCroskey ve Richmond, 1983). Öte yandan ceza ve ceza sonuçları, öğrencilerde itaat etme ya da uymama davranışlarını doğurmaktadır. Shcrdot, Witt ve Turman (2007), öğrencilerin öğretmenin böyle bir yaptırım gücüne sahip olduklarını bilmelerinin onların uyma davranışına sürüklenmesine neden olduğunu belirtmektedirler. Ancak öğretmenin, öğrencinin beklentileri ve öğretmenlerin diğer güç kaynaklarını da kullanımları, zorlayıcı gücün gerçekleşme düzeyinde belirleyici olmaktadır.

2.1.3.2.Ödül Gücü

Ödül gücü, üstün astı değerlendirmesi sonucu olumlu bir duruma layık görmesidir. Daft (2008), ödül gücünü, bireyin diğer kişilere ödül verme yetkisine; Rahim (1989), üstün astını istenen davranış sonrasında ödüllendirebileceği algısına dayandırmaktadır. Bu noktada ödüllendirmenin bir yetki meselesi olduğu karşımıza çıkmaktadır. Yani ihtiyaç ve değerli olduğu düşünülen ödülleri elinde tutan ve bunu talep etmeye meyilli potansiyel bir grubun varlığı söz konusudur. Ödül dağıtımının adaletli ve çekici olması etki kuvvetini arttırmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Ödülün sunulması bu noktada bir beceri gerektirmektedir.

Eğitimde ödül gücü, öğrencilerin öğretmenlerden fayda sağlama girişimlerine ilişkin algılarını ifade etmektedir. French ve Raven (1959) ödül gücünde, etki grubunun kendi pozitif değerlerini yönetme, negatif değerlerini ortadan kaldırma veya azaltma yeteneğinin önemli bir değişken olduğunu belirtmektedirler. Yani ödül gücü uygulanan grup karşı tarafı etkilemekten ziyade, kendi tutumlarının iyi yönlerini ortaya çıkarma ve kötü yönlerini gölgede bırakma çabasındadırlar. McCroskey ve Richmond (1983), benzer şekilde ödül gücünün temelde olumlu bir şey sağlamak veya olumsuz bir şeyi kaldırmak şeklinde iki farklı biçimde gösterilebileceğini belirtmektedirler. Ödül gücünde yaptırımlar öğretmenden onay alma, puan artırımı, yıldız toplama, sınıf içinde örnek gösterilme; olumsuz durumları kaldırmak cezaya son vermek, sınavı iptal etmek gibi birçok farklı türde ele alınabilmektedir.

Sınıfta öğretmenin ödülü bir araç olarak kullanması olumlu sonuçlar doğurabilmektedir. Shcrdot, Witt ve Turman (2007), öğrencilerin, bir öğretmenin potansiyel olarak bu türde ödüller verebileceğini algıladıklarında, öğretmenin dersle ilgili yönünü ve etkisini kabul etmeye daha meyilli olabileceklerini ifade etmektedirler. Dolayısıyla ödül gücü, öğreten tarafından bir motivasyon aracı olarak da kullanılabilir. Bluestein (2014), ödül gücüne dair eğitim örgütlerinde yaptığı gözlemler sonucunda, tüm davranışların motivasyon olmadan ilerlemediği sonucuna ulaştığını ifade etmektedir. Bu bağlamda bir miktar ödül gücü kullanımı, eğitimde istenilen etkiyi yaratacak düzeyde değerlendirilmektedir.

Zorlayıcı güç ve ödül gücü, öğrencinin uyma davranışı için yaptırım uygulamayı esas almaktadır. McCroskey ve Richmond (1983) ödül gücünün zorlayıcı güç ile benzeştiğini ve bu iki güç kaynağının aynı madalyonun diğer yüzleri olduğundan bahsetmektedirler. Ödül gücü, etki eden grubun çekiciliğini artırma eğilimindeyken zorlayıcı güç bu cazibeyi azaltan bir yol izlemektedir. Bu açıdan farklılık gösteren bu iki güç türünün benzerlik taşıdığı nokta da dikkatleri çekmektedir. Ödülü kesmek aynı zamanda ceza vermekle eşdeğer mi ya da cezanın geri çekilmesi bir ödül olarak mı değerlendirilmeli soruları ödül gücü ve zorlayıcı güç arasında ayrım yapmayı zorlaştırmaktadır (French ve Raven, 1959). French ve Raven bu soruları gücü elinde tutanın durumuna bağlı olarak değişebileceğini ifade etmektedirler. Ödül gücünün eylem sonunda, bağımsız bir sisteme yol açtığını, zorlayıcı gücün etkilerinin bağımlı olmaya devam edeceğini öngörmektedirler.

2.1.3.3.Referans (Özdeşlik) Gücü

Referans gücü, gücü elinde tutanın çekiciliği ve rol model olmasıyla eşleşmektedir. Rahim (1989) bu duruma benzeme isteğini de ekleyerek astın kendisine duyulan hayranlık veya kişisel hoşlanma nedeniyle bir üstle özdeşleşme arzusu olarak ele almaktadır. French ve Raven (1959) ise referans gücü ile güç uygulayan ve uygulanan grup arasındaki birlik hissini, kimlik arzusunu kastederek etkilenen grubun kendisini referans gücü sahibi ile tanımlaması olarak ifade etmektedirler. Esasen, referans gücü daha az güçlü olanın daha güçlü olanda memnuniyet yaratmasını temel almaktadır (Richmond, McCroskey, Davis ve Koontz, 1980). Burada referans gücünü elinde bulunduranın etkileme yeteneği önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Çünkü referans gücüyle gelen etki etme işlemi, asttan bağımsız olarak onun farkında olmadığı bir biçimde ilerlemektedir.

Model olma, ilgi çekme, yakın davranışlar serisini barındıran referans gücü eğitim örgütlerinde öğrencilerin öğretmenden bekledikleri davranışlarla oldukça paralel bir yapı sergilemektedir. McCroskey ve Richmond (1983), referans gücünün temelini, öğrencinin öğretmenle özdeşleşmesine dayandırmaktadırlar. Öğrencinin öğretmene olan ilgisi ve özdeşleşmesi ne kadar güçlüyse, öğretmenin gönderme gücünün de o kadar güçlü olacağını

öngörmektedirler. Richmond ve Roach (1992) ise öğretmenin referans gücünün öğrenciler ve öğretmenler arasındaki uyumla birlikte aynı zamanda güvenilir, açık, olumlu bir öğretmen-öğrenci ilişkisi kurmaya da hizmet edeceğini belirtmektedirler. Öğretmenin bu güç türüyle öğrenci üzerindeki etki büyüklüğünün ve niteliğinin genişlemesi, öğrenmeye önemli katkılar sağlamaktadır. Nitekim Shcrdot, Witt ve Turman (2007) da referans gücünü öğretmen öğrenci ilişkisinde etkilemeye dayalı olumlu ilişkiler kurma olarak ele almaktadırlar. Referans gücünde, benzerlik veya kişilerarası yakınlık algılarının yanı sıra öğrencinin öğretmene olan olumlu saygısını yansıtması, öğretmenin etkisinin pozitif yönde ilerleyeceğini dile getirmektedirler. Öte yandan Tauber (2007) referans gücünün ilgi çekiciliğinin nereden geldiğini sorgulayarak referans gücüne sahip öğretmenlerin öğrencilerini önemsedikleri ve bunu davranışlarına yansıttıkları sonucuna ulaşmaktadır. Ayrıca bu öğretmenlerin öğrencilere adil davrandığını, öğrenciler için problem çözme yerine, öğrencilere saygı duyduklarını ve değişimin sorumluluğunu öğrencilere bıraktıklarını gözlemlemektedir. Konuşmaktan çok dinlediklerini, öğrencilerle iletişimi bir zayıflık işareti olarak görmeden iletişim kurduklarını ifade etmektedir.

Referans gücü ile uzman gücü ile birbirine yakın güç kaynakları olarak görünse de uzmanlık gücünün kapsamı, referans gücünden daha sınırlıdır. Uzmanlık gücü daha çok bilişsel alana hitap ederken, referans gücü ise sadece bilişsel sistemlerle sınırlı olmakla kalmayıp, aynı zamanda çok özel alanlarda üstün bilgi veya yeteneğe sahip olarak görülmektedir (French ve Raven, 1959). Dolayısıyla referans gücünün etki alanı uzmanlık gücünü de kapsamaktadır.

2.1.3.4. Yasal (Meşru) Güç

Yasal güç, otorite tarafından gelen kararların tartışılmadan uyulması gerektiğini temel almaktadır. Goldhammer (1939), yasal gücü tabi kılınan bireylerin, iktidar sahibi tarafından ilan edilen kanunların, kararnamelerin ve direktiflerin yasallığına olan inancı olarak tanımlarken; Rahim (1989), üst olanın asta, davranışı emretme ve kontrol etme hakkına sahip olması olarak değerlendirmektedir. Hiyerarşide, etkileme aracı olarak kullanılan yasal gücü, Richmond ve diğerleri (1980), bir bireyin bir başkasının kendisi için davranışı etkileme veya reçete etme hakkına ilişkin algıları; Hoy ve Miskel (2010), örgüt içerisindeki personellerin davranışlarını, içinde bulunduğu pozisyondan gücü olarak etkileme eylemi olarak tanımlamaktadırlar. Goldhammer, Rahim, yasal gücün daha çok bürokraside ast- üst ilişkisini biçimlendirme; Richmond ve diğerleri (1980) ile Hoy ve Miskel ise başkalarını 'etkileyerek işi yaptırabilme' özellikleri üzerinde durmaktadırlar. French ve Raven (1959) ise meşruluğu üç boyutta değerlendirerek, birinci zeminde kültürel değerleri; ikinci zeminde toplumsal yapıların kabulünü; üçüncü zeminde ise meşru görülen organizasyonların etkilenen grup için kabul edilebilir sonuçları ortaya çıkarmasını vurgulamaktadır.

Eğitim örgütleri özelinde meşru güç, öğretmenin yasal otoritesi ile ilgilidir. Shcrdot, Witt ve Turman (2007), yasal gücü sosyal normlar ile açıklamaktadırlar. Sosyal normları elinde bulunduran otoriteler, başkalarını denetlemek için kendilerinde bir hak yaratmaktadırlar. Örneğin, sınıfta toplum genellikle öğretmenlere öğrenciler üzerinde yetki kullanma hakkını vermektedir. Öğrencinin öğretmenin hiyerarşik rollerini kabul etmeleri, öğretmenlerin öğrencileri derslerle ilgili konularda yönlendirme hakkına sahip olmaları algısına dayanmaktadır. Benzer şekilde McCroskey ve Richmond (1983), öğretmenin yasal gücünün sınıftaki atanmış rolünden kaynaklandığını belirtmektedirler. Bu nedenle öğretmen, öğrenci üzerinde dersler, sınıf içi düzen ve etkileşim gibi konularda belirli taleplerde bulunma hakkına sahip olmaktadır. Tauber (2007), yasal gücün öğretmen konumunun öğrenciye ödev verme, sınıfta öğrenci davranışlarını yönlendirme konusunda kullanımının uygun olduğunu; ancak öğrencilerin bireysel yaşam özellikleri, okul dışı etkinlikleri, arkadaş seçimi gibi konularda bu gücü kullanmalarının olumsuz etkiler doğurabileceğini ifade etmektedir. Aksi durumda öğrencilerde 'Öğretmen olmanız size bu konulara müdahale etme hakkını vermez' şeklinde bir anlayışın gelişeceğini ve öğretmen otoritesinin bu noktada sarsılacağını düşünmektedir. Benzer bir şekilde Çifcili (2009) de disiplin problemlerinde öğretmenin sınırları aşan fazla yasal yetki kullanması yerine sınıfın ortak çabası ile üretilecek çözümlerin daha etkili olacağını belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin yasal güçlerinin nerede başlayıp nerede bittiği, kullanım derecelerine ilişkin farkındalıklarının öğrenci üzerinde önemli etkileri olduğu düşünülmektedir. Öte yandan Richmond ve Roach (1992), yasal gücü öğretmenin çok kullanılmasının etkili olmaktan ziyade öğrencide direnç oluşturabileceğini belirtmektedirler. Öğrencilerin baskıcı güç karşısında kendilerini yasal otoriteye karşı güçsüz hissetmeleri, onları seslerini duyurmak için çeşitli misilleme yöntemlerine itebilmektedir. Öğrencilerle öğretmenin gücü beraber inşa etmeleri, bu noktada dirence ve karşıt güce karşı önemli bir çözüm yolu sunmaktadır.

2.1.3.5. Uzmanlık Gücü

Uzmanlık gücü, beceri, deneyim, alanına hakim olma yetkinliğini kapsayan geniş bir güç alanıdır. French ve Raven (1959), uzmanlık gücünü etki altında olan grubun gücü elinde bulundurana belirli bir alanda atfettiği bilgi ve algının derecesi olarak açıklamakta; Dyer (1979), çok daha fazla bilgi, içgörü veya beceri ile etkileme olarak ele almakta; Rahim (1989), yöneticinin sahip olduğu bilgi ve beceriye dayanan güç kaynağı olarak tanımlamakta; Aslanargun (2009), astın, amirin belirli bir alanda iş tecrübesine ve özel bilgi veya uzmanlığa sahip olduğuna dair inanca dayandırmaktadır. Uzmanlık gücüne çerçeve oluşturmaya çalışan açıklamaların çoğu, üstlerin bu güç kaynağına ilişkin yeterliliklerini ön plana çıkarmaktadır. Oysaki Richmond ve diğerleri (1980), uzmanlık gücünü, bir bireyin belirli bir alanda bir başkasının yeterliliğine ilişkin algısına bağlamaktadır. Richmond ve diğerleri (1980), uzmanlık gücünü, etkilenen grubun bilişsel

yapısındaki değişikliklerle oluşan sosyal etkiyle açıklamaktadır. Bu bağlamda uzmanlık gücü, gücün etkilenen grup üzerinde izlediği yolu çizmektedir. Yetkin bir uzmanlık gücünün öncelikle zihinsel bir değişim sonrasında tutumlarda bir değişim yaratması gerektiği vurgulanmaktadır.

Eğitim örgütleri, uzmanlık gücünün, değişim yaratma kapasitesinin belirgin bir şekilde gözlenebileceği organizasyonların başında gelmektedir. McCroskey ve Richmond (1983), öğretmenin uzmanlığını kanıtlanma çabasında olmadığını, öğrenci tarafından kabul edilme beklentisinin oluştuğunu ancak bu beklentinin öğretmen ve öğrenci arasındaki güç ilişkisinde, öğretmenin ne düzeyde yetkin ve bilgili olduğu ile de önemli oranda şekillendiğini ifade etmektedirler. Shcrdot, Witt ve Turman (2007) ise uzmanlık gücüyle, öğretmenin mesleki geçmişini, kurs materyali konusundaki üstün anlayışını, ders verme yöntemlerinin ustaca kullanımını ifade etmektedirler. Yine Kearney, Plax, Richmond ve Mccroskey (1984), uzmanlık gücünün, öğretmenin belirli alanlarda yetkin olduğunu algıladıkları için öğrencilerin uyma arzusu içerisinde olduklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin uzmanlık gücüne ilişkin bahsi geçen açıklamalar, özetle öğrencilerin öğretmenlerin uzmanlığına dair yetkinliklerini fark ettiklerini, zihinlerinde öğretmenin uzmanlığına dair bir ölçme yaparak, bu ölçme sonunda uyma davranışı sergilediklerini vurgulamaktadır. Uzmanlık gücünün varlığından ziyade onun öğrenciler tarafından algılanma düzeyi dikkat çekmektedir.

Bütün bu güç kaynaklarının kullanımından doğan tepkileri Griffin ve Moorhead (2013), Tablo 2.1’de şöyle özetlemektedir:

Tablo 2.1.

Güç Kaynaklarının Kullanımı ve Verilen Tepkiler

Güç kaynakları	Tepkiler		
	Mutabakat	İtaat	Direnme
Referans Gücü	Büyük ihtimalle	Olabilir	Olabilir
Uzmanlık Gücü	Büyük ihtimalle	Olabilir	Olabilir
Yasal Güç	Olabilir	Büyük ihtimalle	Olabilir
Ödül Gücü	Olabilir	Büyük ihtimalle	Olabilir
Zorlayıcı Güç	Kesinlikle olmaz	Olabilir	Büyük ihtimalle

Kaynak: (Griffin ve Moorhead, 2013)

Tablo 2.1’e göre, referans ve uzmanlık gücünde, güç daha belirgin bir biçimde gerçekleştiğinden mutabakatın daha yüksek düzeyde olacağı öngörülmektedir. Yasal güçte ve ödül gücünde somut yaptırımlardan dolayı itaatın olacağı ancak zorlayıcı güce göre daha demokratik yapı içerdiğinden mutabakata da yer verildiği görülmektedir. Ancak yaptırımların gücü ve kullanım şekline göre etkilenen gruptan direncin de gelebileceği belirtilmektedir.

Zorlayıcı güçte ise mutabakatın mümkün olmadığı doğal olarak da direnmenin yüksek seviyede gerçekleşeceği sonucuna ulaşabilir. Bununla birlikte direnmenin zorlayıcı güç hariç diğer güç kaynaklarında daha az görülebileceği ifade edilebilir.

Güç kaynaklarının bütünü, sınıflarda aynı anda çalışmaktadır. Hangi gücün ne sıklıkta kullanacağı ise öğretmen ve öğrencide bulunan pek çok değişkene göre şekillenmektedir. Tauber (2007), yasal güç, referans ve uzman gücünün öğrenci davranışlarını etkilemede, zorlayıcı ve ödüllendirme gücüne göre daha fazla potansiyele sahip olduğunu ifade etmektedir. Çünkü zorlayıcı güç ve ödül gücü dışsal motivasyon ile kontrol edilebilen tek taraflı; yasal, referans ve uzmanlık gücü ise öğrenci algılarını ve etkileşimi barındırdığından iki yönlü ilerlemektedir.

2.1.3.Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetiminde Güç Kullanımı

Modern yönetim yaklaşımları, eğitim örgütlerinde yöneticilerden ve astlardan beklenen davranışları büyük bir değişime uğratmaktadır. Bu bağlamda eğitim yönetiminde yöneticilerin görevleri ve yönetim tarzları yeniden tartışılmaya başlanmış, modern yönetim yaklaşımlarında merkeziyetçiliğin bir sonucu olarak yetki ve güç yöneticilerde toplanmış, post-modern yönetim yaklaşımlarında ise daha çok katılımcılığı ifade eden demokratik yönetim hatta son dönemlerde bireylerin iradesine önem veren serbestçi bir yönetim tarzı etkili olmuştur (Zafer, 2008). Bu değişim eğitim felsefelerine de yansımış, Daimici ve Esasici yaklaşımlarda güç öğretmenlerde toplanırken; İlerlemecilik ve Yeniden Yapılandırmacılık yaklaşımlarında öğrencilerin de katılımlarının önemsendiği, sınıf içinde daha aktif oldukları demokratik anlayışlar benimsenmiştir. Bu noktada eğitim felsefelerinin öğretmenlerin hangi gücü daha sıklıkla kullanmaları gerektiği önem kazanmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışının, daimici ve esasici eğitim felsefelerini benimsemekle birlikte ödül ve zorlayıcı güç kullanımlarını daha sık tekrar etme eğilimi yarattıkları düşünülmektedir. Modern eğitim anlayışı ise yapılandırmacı eğitim modeli ile uzman ve referans gücünün kullanımına daha yatkındır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının benimsedikleri eğitim felsefeleri doğrultusunda geliştirdikleri güç kullanımlarının öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığı önem kazanmaktadır.

Sınıfta öğretmen öğrenci ilişkisi etkiye sahip bir biçimde ilerlemektedir. Öğretmene otorite verilmekte ancak güç otorite gibi doğrudan verilmemektedir. Öğretmenler, öğrenciler sınıfta bulunduğu ve onlarla etkileşime girdikleri sürece güçlerini açığa çıkarabilmektedirler. Öğretmen gücü ancak öğrencilerin onu algıladıkları ve kabul ettikleri sürece var olmaktadır (Richmond ve McCroskey, 1984). Öğrenciler öğretmenlerinin varlıklarını tanımadığı ve ilişkiye girmedikleri sürece öğretmenlerin güç alanları ne kadar geniş ve etkili olursa olsun bir güç ilişkisinden söz edilmemektedir. Bu bağlamda güç, potansiyel öğretmen etkililiğinin merkezi olarak görülmektedir çünkü bir öğretmen sınıfta etkili olmadığı takdirde, öğrencinin öğrenmesini geliştirmesi beklenmemektedir (McCroskey ve Richmond, 1983). Öğretmenin gücünün,

öğrencinin öğrenmesi üzerindeki katkısı sadece güç kullanımıyla ilişkilendirilmemelidir. Aynı zamanda öğretmenin benimsediği gücün, ne düzeyde ve neyle ilişkilendirilerek kullandığı da bir başka önemli noktayı oluşturmaktadır.

Sınıf yönetiminde öğretmenler öğrencileri etkileyebilmek için birtakım stratejilere başvurmak ya da güç kullanmak zorunda kalabilmektedirler. Gücü nerden elde edecekleri fikri, öğrenciler üzerinde etki yaratma çabası, öğretmenleri belirli güç kaynaklarını kullanmaya itmektedir. Bu noktada öğretmenin güç kaynağını nereden aldığı ve nasıl kullandığı büyük önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin hem mesleki doktrinleri hem kişisel ilkeleri onların hangi güç kaynağına yöneleceğini belirlemektedir. Öte yandan gönüllü kabullenişe dayalı gerçekleşen otoritenin varlığının korunmasında ve sürdürülmesinde bireyler bu tür bir otoriteye gönülden bağlılık göstermektedirler (Özkan ve Polat, 2017). Dolayısıyla öğrencilerin otoriteye, güce istekli bir biçimde eşlik etmeleri ve katılım göstermeleri için öğretmenlere büyük paylar düşmektedir.

Öğretmenin güç kullanma ve öğrencileri etkileme kapasitelerinin yanı sıra öğrencilerin güce ihtiyaç duymaları da öğretmenin güç kullanımını şekillendiren önemli unsurlardan biridir. İnsanlar, yalnızca beklentileri büyüdüğü ve bunu talep ettikleri için değil, aynı zamanda sisteme etkin katılımın bir bileşeni olduğu için de güce ihtiyaç duymaktadırlar (Kanter, 1981). Öğrenciler de eğitimin bir parçası olmak, paylaşımlarda bulunarak sınıfa ait hissetmek amacıyla öğretmen gücüne gereksinim duymaktadırlar. Dolayısıyla eğitim ortamlarında öğrencilerin bir güce veya otoriteye ihtiyaç duyması, gönüllü katılım göstermesi öğretmenin bu noktada işini kolaylaştırmaktadır. Çünkü öğretmen potansiyel olarak etkilenmeye açık bir kitle ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu tablo özellikle yükseköğretimde daha belirgin hale gelmektedir. Üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğu yetişkin dönemlerinde yaptıkları bilinçli tercihlerle orada bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının otorite kurma ve etkili olma girişimleri de bu noktada önemli bir fırsat olarak görülmektedir. Çünkü öğretim elemanları, etkilenme ve öğrenme için gelen istekli büyük bir kitle ile baş başa bırakılmaktadırlar.

Öğretmenlerin güç kaynaklarını nereden aldıkları önemini korumaktadır ancak öğrencilerin eğitimde kullanılan gücü algılama biçimleri madalyonun diğer yüzünü temsil etmektedir. Manke (1997), çocukların yetişkin dünyasının kararlarına karşı savunmasız olduklarını öne sürerek önceden belirlenmiş öğrenci-öğretmen savaşının da bu anlamda öğrencilerin otomatik olarak eğitime pasifize şekilde başladıklarına neden olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle sınıfta güç algısını öğretmen ve öğrencinin beraber inşa etmesi gerektiğini ve bu gücün işleyişi hakkında ortak varsayımlarda bulunarak hareket etmeleri gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla sınıf içinde öğretmen gücünün neyi ifade ettiğini öğretmen ve öğrencinin beraber belirlemesi gerekmektedir. Öğretmenin etki gücünün bu şekilde daha yüksek bir kapasitede seyredeceği düşünülmektedir. Öte yandan gücün paylaşılmasının tek bir

öznenen ziyade ekip ile olması sınıfta oluşabilecek herhangi bir çatışma anında daha kullanışlı ve yumuşak bir atmosferin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Nichols (1992), öğrenci merkezli sınıf ortamında öğrencilerin sorumlulukları ve güçleri daha fazla olduğundan hiyerarşik güç yapılarından ziyade güç paylaşılmasının sınıf yönetim sürecine ve eğitime katkı sağlayacağını belirtmektedir. Öğretmen merkezli güç kullanımı yerine, gücün paylaşılarak eğitim sürecinin yürütülmesi, son zamanlarda öne çıkan eleştirel güç kullanımı yaklaşımlarından birini oluşturmaktadır.

2.1.4.Güç Konulu Araştırmalar

Golish ve Olson (2000), sınıfta öğrenci gücü, öğretmen gücü ve öğretmenin sözel olmayan yakınlığı bağlamında güç kullanımlarını inceledikleri çalışmada, iki küçük Ortabatı kolejinden lisans öğrencisi çalışmışlardır. Genel olarak, öğrencilerin öğretmenleriyle en sık kullandıkları davranış değiştirme tekniklerinin toplum yanlısı güç kullanımları ve en az kullanılan davranış değiştirme tekniklerinin antisosyal güç kullanımları olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Öğretmenlerin ödül gücü kullanımı, öğrencilerin toplum yanlısı davranış değiştirme tekniklerini kullanmalarıyla; öğretmenlerin zorlayıcı güç kullanımlarının, öğrencilerin antisosyal davranış değiştirme teknikleri ile ilişkili olduğu gözlenmiştir. Son olarak öğrencilerin güç kullanımının öğretmenin sözel olmayan yakınlığıyla ilişkisi bulunmamaktadır.

Özaslan (2006), Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültelerindeki Bölüm ve Anabilim Dalı Başkanlarının yönetim sürecinde tercih ettikleri güç tiplerine yönelik olarak kendilerinin ve öğretim elemanlarının değerlendirmesini amaçlamıştır. Bölüm başkanlarının en fazla ödül gücü, anabilim dalı başkanlarının ise en fazla uzmanlık gücü kullanmakta oldukları, Fen-Edebiyat Fakültesindeki anabilim dalı başkanlarının, Eğitim Fakültesindeki anabilim dalı başkanlarına oranla, daha fazla uzmanlık gücü ve karizma gücü kullandıkları, Eğitim Fakültesindeki bölüm başkanlarının ve anabilim dalı başkanlarının Fen- Edebiyat Fakültesindekilere oranla, daha fazla zorlayıcı güç ve mevki gücü kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırma görevlileri, diğer öğretim elemanlarına oranla, bölüm ve anabilim dalı başkanlarının tercihleri arasında yasal gücü daha fazla kullandıklarını, Fen Edebiyat Fakültesindeki anabilim dalı başkanları, Eğitim Fakültesindeki anabilim dalı başkanlarına oranla karizma gücünü daha fazla kullandıklarını gözlemlemiştir. Kadın öğretim elemanlarının, erkek öğretim elemanlarına oranla, bölüm başkanlarının ve anabilim dalı başkanlarının tercihleri arasında mevki gücünü daha fazla gördükleri saptanmıştır.

Koşar (2008), ilköğretim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde kullandıkları güç tiplerinin, okuldaki örgüt kültürüne olan etkilerini belirlemek amacıyla resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenler ile çalışmıştır. Araştırmada; okul yöneticilerinin, kullandıkları kişilik gücü ile ödül gücü arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu; kullanılan kişilik, ödül, yasal ve

zorlayıcı gücün; örgüt kültürünün başarı kültürüne odaklılığı yüksek düzeyde ve anlamlı; örgüt kültürünün bürokratik kültüre odaklılığı orta düzeyde ve anlamlı; örgüt kültürünün görev kültürüne odaklılığı yüksek düzeyde ve anlamlı; örgüt kültürünün destek kültürüne odaklılığının orta düzeyde ve anlamlı ilişkide olduğu bulunmuştur.

Aslanargun (2009), devlete ait ilköğretim ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin yönetimde güç türlerinden en fazla hangisini kullandıklarını tespit etmek amacıyla ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul müdürleri ile çalışmıştır. Okul müdürlerinin yönetimde genel olarak yumuşak güç türlerine daha yüksek düzeylerde başvurdukları saptanmıştır. Öğretmenler bağlılık, uzmanlık ve bilgi güç türlerinin ilk sıralarda kullanıldığını ifade ederken; okul müdürleri ise sırasıyla en fazla bağlılık, bilgi ve uzmanlık güç türlerini kullandıklarını belirtmektedirler. Hem öğretmenlerce hem de okul müdürlerince yönetimde en az başvuru alan güç türleri ödül gücü, zorlayıcı güç ve karizmatik güçtür.

Richmond (2009), davranış değiştirme tekniklerinin olumlu-olumsuz olarak algılanmasında hangi güç temellerinin rol oynadığını ve öğrenci motivasyonu ile ilişkisini belirlemek amacıyla lisans öğrencileri ile çalışmıştır. Ayrıca algılanan güç kullanımının hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmedeki yeri de incelenmiştir. Zorlayıcı gücün kullanımı öğrenci motivasyonu ile negatif olarak ilişkilendirilirken, referans kullanımı ve daha az bir ölçüde uzman gücü kullanımı motivasyonla pozitif olarak ilişkilendirilmiştir. Otoriteye ve bazı zorlamaya dayalı davranış değiştirme tekniklerinin kullanımının motivasyonla negatif ilişkili olduğu saptanmıştır. Güç, motivasyon temellerindeki varyansın yaklaşık yüzde 10'unu; davranış değiştirme teknikleri kullanım puanları öğrenci motivasyonundaki varyansın yaklaşık yüzde 8'ini açıklamıştır.

Titrek ve Zafer (2009), resmi ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının düzeyini belirlemek amacıyla, ilköğretim öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada resmi ve özel ilköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının özel okullarda resmi okullara oranla daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Özel okul yöneticilerinin karizmatik ve ödüllendirme gücü kullanmada, resmi okul yöneticilerine göre daha yeterli olarak değerlendirildiği saptanmıştır.

Bakan ve Büyükbeşe (2010), Türkiye'deki kamu ve özel sektörde çalışan okul yöneticilerinde "mevcut" ve "gelecekte" bulunması gereken liderlik davranışları ve hangi tür güç kaynaklarını kullandıkları ve kullanmaları gerektiğine ilişkin bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda Türkiye'de kamu ve özel sektör eğitim kurumu yöneticilerinin daha çok otoriter liderlik tarzını uyguladığı, gelecekte ise her iki sektörde de demokratik liderlik davranışlarının benimsenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Güç kaynaklarının kullanımında ise kamu yöneticileri, yasal güç kaynağını ilk sırada kullanırken; özel sektör yöneticileri

uzmanlıktan doğan güç kaynağını birinci sırada kullanmaktadırlar. Gelecekte başvurulması gereken en önemli güç kaynağının ise her iki sektörde de uzmanlık gücü olduğu tespit edilmiştir.

Richmond ve diğerleri (1980), gücün beş temelini Yönetim İletişim Tarzına (MCS) aracılık ettiğini saptamak amacıyla çeşitli örgütlerden yöneticilerle çalışmışlardır. Sonuçlar, her iki örnekleme de zorlayıcı gücün "patron merkezli" bir iletişim, anlatma tipi bir yönetim iletişim tarzı ve olumsuz iş tatmini ile ilişkilendirildiğini göstermektedir. Her iki örnekleme de referans ve uzman gücünün artan kullanımına olumlu yanıt verildiği görülmüştür. Ödül gücünün her iki örnek için de çok az olumlu etki oluşturduğu; meşru gücün ise yönetim iletişim tarzı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Helvacı ve Kayalı (2011), okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarını öğretmenlerin görüşlerine göre incelediği çalışmada, okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının öğretmenlerin kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğine ulaşmışlardır. Cinsiyete göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere oranla, okul müdürlerinin daha fazla zorlayıcı güç kullandıklarını; kadın öğretmenler ise erkek öğretmenlere oranla, okul müdürlerinin daha fazla uzmanlık ve karizmatik güç kullandıklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin yasal güç ve ödül gücü kullanımlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Altinkurt (2011), okul yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile çalışmıştır. Katılımcılar, okul yöneticilerinin güç kaynaklarının tamamını yüksek düzeyde kullandıkları görüşündedir. Öğretmenlere göre okul yöneticileri, en fazla yasal gücü daha sonra sırasıyla, uzmanlık gücünü, karizmatik gücü, zorlayıcı gücü ve en az da ödül gücünü kullanmaktadır. Yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının tümü, öğretmenlerin iş doyumu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları, öğretmenlerin iş doyumundaki toplam varyansın % 33'ünü açıklamaktadır.

Lovorn, Sunal, Christensen, Sunal ve Shwery (2012), sınıftaki kontrolün tespiti için Brezilya, Kolombiya, Ekvador, Paraguay ve ABD olmak üzere beş ülkeden seçilen öğretmenlerle, öğrenme ortamındaki güç dinamiklerine ilişkin bakış açıları saptamayı amaçlamışlardır. Lisansüstü programlara kayıtlı 120 öğretmen ile çevrimiçi platformlar kullanılarak veriler toplanmıştır. İlk araştırma sorusu 'öğretmenlerin öğrenme ortamındaki güce bakış açıları nelerdir?' e, öğretmenler: Öğretmenler ve öğrenciler sınıftaki güç dinamiklerinin farkındalar; öğretmenler, öğrenmeyi, neyin öğrenildiğini ve nasıl öğrenildiğini başlatmak ve teşvik etmek için güçlerini kullanırlar, yanıtını vermişlerdir. İkinci araştırma sorusu olan 'öğretmenlerin iktidara bakış açıları baskın kültürlerden nasıl etkilenmektedir?' e, öğretmenler: Öğretmenlerin baskın

kültüre ilişkin algıları, sınıf güç dinamiklerini olumlu ya da olumsuz yönde önemli ölçüde ve keskin bir şekilde etkileyebilir, yanıtını vermişlerdir.

Özdemir (2013), öğretim elemanlarının güç kullanımlarının öğretmen adaylarının iç motivasyonlarıyla ilişkisini incelediği araştırmasında, öğretim elemanlarının en fazla uzmanlık gücünü, en az da zorlayıcı gücü kullandıklarını tespit etmiştir. Öğretim elemanları zorlayıcı güçlerini artırdıklarında öğretmen adaylarının iç motivasyonlarında düşüş; referans, ödül ve uzmanlık güçlerini artırdıklarında iç motivasyonlarında artış gözlenmektedir. Öğretim elemanlarının yasal güç kullanımları ile öğretmen adaylarının iç motivasyonları arasında negatif yönlü ancak anlamsız düzeyde bir ilişki görülmüştür.

Sapancı, Aslanargun ve Kılıç'ın (2014) eğitim müfettişlerinin başvurdukları güç türlerini ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmen görüşlerine göre incelediği araştırma sonucunda en fazla zorlayıcı gücün kullanıldığı bunu sırasıyla yasal güç, uzmanlık gücü ve kişisel ve teknik güç kullanımının izlediği, müfettişlerin en az kullandığı güç türünün ise kolaylaştırıcı güç olduğu saptanmıştır.

Oruç (2014), İngilizce hazırlık eğitimi sınıf ortamlarında güç paylaşım düzeylerinin belirlenmesi amacıyla İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir üniversitenin yabancı diller yüksekokulunda öğrenim gören lisans öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda, yükseköğretim İngilizce hazırlık eğitimi sınıf ortamlarında ortalama bir düzeyde güç paylaşımı yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Turman ve Shrodt (2006), algılanan öğretmen onayının bir fonksiyonu olarak öğretmen gücüne ilişkin öğrenci algılarını ölçmek amacıyla Midwestern Üniversitesi'nden 656 lisans öğrenciyle çalışmışlardır. Sonuçlar, gizli bir yapı olarak algılanan öğretmen onayının öğretmen gücü ile pozitif olarak ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanları öğrencilerine onaylandıklarını ve değerli bireyler olarak kabul edildiklerini ne kadar çok bildirirse, öğrencilerin öğretim elemanlarını uzman ve ödül gücüne sahip olarak algılama olasılıklarının daha yüksek düzeyde olacağı saptanmıştır. Meşru ve zorlayıcı güç, ilgili değişkenler üzerinde nispeten zayıf yükler üretirken, kalan güç temelleri üzerinde ılımlı yükler üretmektedir. Araştırmanın ikinci amacı, belirli onaylama davranışlarının sınıftaki farklı öğretmen gücü biçimleriyle ilişkisini keşfetmektir. Pro-sosyal güç biçimleri için sonuçlar, üç onay davranışının da uzman, ödül ve referans güç biçimleriyle pozitif olarak ilişkili olduğunu göstermektedir. Anti-sosyal güç biçimleri için sonuçlar, öğretmen onaylama davranışlarının zorlayıcı güçle ters orantılı olduğunu ve meşru güçle ilişkili olmadığını göstermektedir.

McCroskey ve Richmond (1983), öğrenci öğrenmesinde öğretmen gücünün rolünü araştıran bir dizi çalışmanın ilkinde Student (1980) tarafından geliştirilen Algılanan Güç

Ölçeği'nin güç kullanımını daha mutlak bir biçimde ölçtüğü; Richmond ve diğerleri (1980) tarafından geliştirilen Göreceli Güç Ölçeği'nin ise güç kullanımını göreceli bir biçimde ölçtüğü düşüncesiyle iki ölçeği de çalışmalarında kullanmışlardır. Araştırmanın örneklemini çeşitli eğitim düzeyleri ve akademik disiplinlerden yedinci sınıftan üniversite ve yükseköğretime kadar 152 öğretmen ve 2535 öğrenci oluşturmaktadır. Hem öğrenciler hem de öğretmenler, Algılanan Güç Ölçüsü'nde zorlayıcı gücün diğer güçlerden daha az kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenler, öğrenci görüşlerine göre daha yüksek oranda ödül, referans ve uzman gücü kullanma eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Göreceli Güç Ölçüsü puanlarında ise hem öğretmenler hem de öğrenciler zorlayıcı güçten daha fazla uzman, referans ve ödül gücü kullanıldığını bildirmektedirler. Bununla birlikte, öğrenciler öğretmenlere göre zorlayıcı gücün daha yüksek oranda kullanıldığını düşünürken, öğretmenler ise uzman gücünün öğrenci görüşlerine göre önemli ölçüde daha yüksek kullanıldığını belirtmektedirler. Ayrıca hem öğretmenler (% 70,3) hem de öğrenciler (%67,1) ödül, referans ve uzman temellerinden kaynaklanan güç kullanımının meşru veya zorlayıcı güçten daha sık kullanıldığını ifade etmektedirler.

Richmond ve McCroskey (1984), güç çalışmalarının ikinci serisinde öğretmenlerin güç kullanımına ilişkin algılarının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleriyle ilişkisini tespit etmişlerdir. Yüksek referans gücü, düşük zorlayıcı ve düşük meşru güç kullanımı, daha yüksek bilişsel öğrenme ile ilişkilendirilmiştir. Tüm ilişkiler zorlayıcı güç kullanımı ile öğrenci duygusu arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Zorlayıcı ve meşru güç duyuşsal öğrenme ile negatif ilişkililikten, referans ve uzman gücü pozitif olarak ilişkilendirilmiştir. Sonuçlar ayrıca, referans gücünün ve daha az ölçüde uzman gücünün kullanımının öğrenmeyi geliştirmeye hizmet ettiğini açıkça göstermektedir. Çoğunlukla, ödül gücünün kullanımının bilişsel ya da duyuşsal öğrenmeyle ilgisi olmadığına ulaşılmıştır.

Kearney ve diğerleri (1984), serinin üçüncü çalışmasında öğretmenlerin kullandığı ve etkili olarak algıladığı mevcut güç stratejilerini genişletmeyi amaçlamışlardır. Öğretmenlerin sınıfta öğrencileri yönetmek için kullanabilecekleri davranış değiştirme teknikleri ve temsili davranış değiştirme mesajlarının bir sınıflandırmasını oluşturmak için ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinden veriler toplamışlardır. French ve Raven Güç Tipolojisi'ne uygun yedi davranış değiştirme kategorisi belirlenerek öğretmenlere bu kategorileri ne düzeyde gerçekleştirdikleri sorulmuştur. Genel olarak öğretmenler, bahsi geçen davranış değiştirme tekniklerinden yedisinin sıklıkla kullanıldığını ve etkili olarak algılandığını bildirmişlerdir. Ancak araştırmacılar kullanılan ceza davranışlarını ifade etmede öğretmenlerin çekindiklerini vurgulamaktadırlar. Öğretmenler yönlendirilmiş bireysel itirazları (yani, davranıştan ödül, kaynaktan ödül, uzmandan ödül ve öz saygı) kullandıklarını bildirirken, aynı zamanda arabuluculuk yapılan temyizlere veya "öğrenci

kitle etkilerine" dayandıklarını da bildirmektedirler. Öğitmenin cinsiyetinin, öğretim yıllarının, eğitim düzeyinin ve öğretmenlik mesleğinden memnuniyetlerinin bahsi geçen yedi kategoriyle bir ilişkisi bulunamamıştır.

Kearney ve diğerleri (1984), serinin üçüncü çalışmasındaki öğretmenlerin on sekiz davranışsal değişiklik mesajı ve yedi davranış değiştirme tekniğini genişleterek sınıfta güç kullanımını keşfetmeyi amaçlamışlardır. Öğretmenler, en az sıklıkla birincil olan ceza yönelimli veya antisosyal davranış değiştirme tekniklerini kullandıklarını iddia etmişlerdir. Öğretmenler, alt sınıflar için toplum yanlısı davranış değiştirme tekniklerini kullandıklarını bildirirken, üst sınıf öğretmenleri temelde antisosyal ve uzmanlık davranış değiştirme tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Son olarak üst sınıf öğretmenleri ertelenmiş ödülün alt sınıf öğretmenlerinden önemli ölçüde daha etkili olduğunu algılamaktadırlar.

Roach (1999), öğretim asistanlarının argümantasyon tartışmacılığı ile sınıfta güç kullanımı arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla İngiltere'nin güneybatısındaki büyük bir üniversitede çalışmakta olan farklı bölümlerdeki 194 asistan ile çalışmıştır. Sonuçlar, yüksek tartışmacı asistanların, düşük tartışmalı asistanlardan daha fazla genel güç kullanımı bildirdiklerini göstermektedir. Tartışmacılık ile referans ve uzman güç kullanımı raporları arasında önemli pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Zorlayıcı, ödül ve meşru güç ise, tartışmacılık düzeyine göre asistanlar tarafından anlamlı fark oluşturacak bir biçimde kullanılmamıştır.

2.2.Sınıf Yönetimi

Yönetim sürecinin bilimsel tarihi, büyük örgütlere ilk olarak yirminci yüzyıl başlarında Taylor'un Bilimsel Yönetim Teori'sini kazandırmasıyla başlamaktadır. Taylor (1997), yönetim anlayışında çalışanların da işverenin de en üst düzeyde refahını amaçlamaktadır ancak bu refah sağlanırken çalışanlara bir makine gözüyle bakılıp sosyal ve psikolojik ihtiyaçlar göz ardı edilmektedir. Bilimsel Yönetim Teori'si, Amerika'daki iş örgütlerinde popülerlik kazanırken, Henry Fayol'un Yönetim Süreçleri Modeli kendine Avrupa'da yer edinmeye başlamaktadır. Fayol (2021), organizasyonlarda yöneticinin gerekliliğini vurgulayarak, bütün örgütlerdeki önemini belirtmektedir ancak Fayol'un yönetim anlayışı da Bilimsel Yönetim Teorisi gibi klasik yönetim anlayışı çerçevesinde ilerlemektedir. Sonrasında Weber (1947), klasik yönetim anlayışının son temsilcisi olarak yönetimde bürokrasinin önemine işaret ederek, yasaların önemine vurgu yapmaktadır. Klasik yönetim yaklaşımları olarak ele alınan bu modellerin eksikliklerinin tamamlanması amacıyla Amerika'da bir elektrik şirketinde Hawthorne Araştırmaları olarak bilinen bir dizi çalışma uzun yıllar boyunca etkisini sürdürmüştür. Mayo yönetiminde bu çalışmalarda verim üzerine odaklanılırken, iş ortamının düzenlemesinin çalışanların psikolojik ihtiyaçlarına etkisi keşfedilerek, iş örgütlerinde devrim niteliğinde sonuçlarla karşılaşmıştır (Asunakutlu, 2001). Böylece insani ilişkiler ve ihtiyaçların önemi yönetim süreçlerinde kendisine

büyük bir yer edinmeye başlamıştır. Bireycilik ön plana çıkarak, sadece verimin değil motivasyonun, katılımcılığın, yaparken keşfetmenin ve yeni sorular bulmanın iş örgütlerini dinamik tutan araçlar olduğu yönetim süreçlerinde önem kazanmıştır. Yönetmel alandaki bu değişimler bütün organizasyonlarındaki işleyişi etkileyerek, yeni yönetim ve personel yetiştirme anlayışlarını getirmiştir. Eğitim örgütlerinde sınıflara yansıyan bu gelişme, sınıftaki öğretmen yönetiminin ilerlemesine yol açmaktadır. Öğrencinin aktif olduğu, yaparak-yaşayarak öğrenmesi gerektiği, bilgiyi öğretmenle keşfettiği, ilgilerinin ve motivasyonlarının ilerleyen eğitim yaşantısında önemli bir belirleyici olduğu anlayışı kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Örgütler açısından nitelikli işgücü arayışı, sanayileşme döneminden bu zamana kurulan düzende, ulaşılması istenen önemli bir noktayı temsil etmektedir. Organizasyonların yüksek verim üzerinde yoğunlaşmaları ihtiyaç duyulan elemanların niteliksel olarak istenilen düzeyde yetiştirilmeleriyle paralel olarak ilerlemektedir. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde ise en kritik noktayı eğitim kurumları oluşturmaktadır. Çünkü okullar, ulusların ilerlemesine katkı sağlayacak en önemli itici güçlerden biri olarak görülmektedir. Bu bağlamda eğitimin içeriği, yapısı ve hangi amaçlara hizmet etmesi gerektiği anlayışı değiştikçe, öğretmenlerden beklenenler de değişmektedir. Her dönemde, öğretmen öğrenci ilişkileri, sınıfın yapısı, aktarılması gerekenler, eğitim felsefeleri, ders materyalleri, zaman kavramı gibi birçok sınıf değişkeni belirlenen amaçlar doğrultusunda kendisini yenilemektedir. Bu durum sınıf yönetimi anlayışlarının da evrilmesine neden olmaktadır. Bilginin beraber inşa edildiği mi yoksa aktarıldığı mı daha etkili bir öğrenme gerçekleştirir sorusu ise öğretmenin sınıf içerisinde eğitim öğretim sürecini yönetmesine yeni yollar çizmektedir.

Öğretmenin sınıf yönetiminde öğrencinin öğrenmesini amaçladığı perspektifle hareket etmesi, sınıf yönetiminin temelini oluşturmaktadır. Arslantaş, Cindioğlu ve Yıldız (2012), sınıf yönetiminin, sınıfın karmaşıklığını ve çeşitliliğini eş güdümlen, öğrenme çevresini sınıftaki uygulamaların tümüyle ilişki olarak etkili bir şekilde oluşturan ve bu uygulamaların hazırlayıcısı ve yönlendiricisi olarak öğretmen davranışlarının, öğrenme hedeflerine ulaşmada önemli bir etken olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler, öğrenci motivasyonunu ve öğrenmeye aktif katılımının teşvik edilmesini sağlayan önemli bir rolü oynamaktadırlar. Sınıfın tüm unsurlarını eş güdümlü ve verimli bir şekilde sistemli yürütmek, öğretmenin yeterli oluşuyla doğrudan ilişkili görülmektedir. Sanders, Wright ve Horn (1997), yaklaşık 60.000 öğrenciyle yürüttükleri araştırmada öğrencinin öğrenmesindeki en büyük değişkenin öğretmen olduğu sonucuna ulaşmaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenin sınıf içerisinde sergilediği yönetim anlayışı ve benimsediği eğitim felsefesi de öğrenme üzerinde oldukça önemli bir faktörü oluşturmaktadır.

Eğitimde ön plana çıkan geleneksel eğitim yaklaşımları daimicilik ve esasiciliği içine alırken; çağdaş eğitim yaklaşımları ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerini

barındırmaktadır. Daimicilik temelde, evrensel gerçeklere göre bireyi yetiştirmeyi amaç edinerek, önceden belirlenmiş konuların öğrenciye aktarılması gerektiğini ileri sürerken; esasicilik genel refahı ve sosyal birliği güvence altına almak için kültürel aktarımı amaç edinerek milli kültüre ait temalar oluşturmaya amaçlamaktadır (Tuncel, 2004). Dolayısıyla her iki eğitim felsefesi de öğretimde aktarımı esas alarak, öğrenci merkezli aktif öğrenmeyi reddetmektedir. Geleneksel eğitim felsefeleri önceden yapılandırılmış sınıflarda öğretmen merkezli eğitim anlayışını benimseyerek öğrenci katılımına yer vermez ki doğrular öğretmen tarafından oluşturulur ve asıl otorite olarak o kabul edilir (Aydın, 2014). Geleneksel sınıf yönetimi felsefelerine işleniş biçimlerine bakıldığında sınıfın sadece öğretmenin alanı olduğu, kontrolün sağlandığı ve disipline edildiği sürece eğitimin başarılı sonuçlara ulaştığı gözlenmektedir. İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefeleri ise çağdaş eğitim modelleri olarak kabul edilerek günümüzde kabul gören eğitim anlayışlarıdır. İlerlemecilik hızla değişen sanayi toplumunun ihtiyaçlarına hitap etmeye çalışan kişilerin bireyselliklerini onaylayarak ve kendilerini ifade etmelerini cesaretlendirerek insanların yaşamlarını iyileştirmeyi isteyen daha geniş bir ilerici hareketin parçasıdır (Tuncel, 2004). Yeniden kurmacılık ise Dewey'in felsefesinden yola çıkarak toplumda yapılması istenen gelişmeleri başarmak için okulları kullanmaya liderlik eden bir yol izlemektedir. Çağdaş eğitim felsefeleri öğretmen yerine öğrenciyi görünür kılan bir anlayışla eğitim merkezine öğrencinin öğrenmesini ve yaşantısını koymaktadır. Öğretmen öğreten kişi olmaktan çıkarak öğrenmeyi sağlayan, yani sınıfta öğretim sürecini yöneten ve yönlendiren kişi konumuna getirilmektedir (Şentürk ve Oral, 2008). Sınıftaki ilişki ve etkileşim düzenini oldukça değişken ve dinamik hale getiren öğrenci merkezli öğretim, sınıf yönetiminde otoritenin nasıl dağılacığının ön plana çıkmasında belirleyici olmaktadır.

Öğretmenlerin benimsemiş oldukları eğitim felsefeleri sınıf yönetimi anlayışlarında belirleyici olmaktadır. Bu durumda öğretmenin sınıf yönetimindeki rolü de farklılaştırmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlere nasıl bir sınıf ortamı oluşturmaları gerektiği fikirleri de çeşitli şekillerde ele alınmaktadır. Sınıf yönetimini, Seifert (1991), sınıf içi etkinliklerin düzgün olarak yürütülmesini sağlama ve sınıftaki kesintileri en aza indirme; Şişman (1999) sınıfta etkili bir öğrenme öğretme sürecinin gerçekleşebilmesi ve sonuçta beklenen eğitsel başarıya ulaşılabilmesi için, öğretmen tarafından gerekli ortam ve koşulların hazırlanması ve sürdürülmesi olarak ifade etmektedirler. Açıklamaların geneli, disiplin ve verimli öğrenme ortamına vurgu yapmaktadır. Lemlech (1988), sınıf yönetimini eğitim programlarının hazırlanması, kaynak ve işlemlerin organizasyonu, çevrenin maksimum verim için düzenlenmesi, öğrencilerdeki gelişimin izlenmesi, olası sorunların önlenmesi gibi birçok faktöre değinerek, sınıf yaşamını orkestra gibi gören yaklaşımla değerlendirmektedir. Uzun dönemler boyunca eğitimciler, eğitimde davranışsal teorilere dayanarak kendilerinin öğrettiği öğrencinin öğrendiği bir yaklaşımı esas almaktadırlar. Yönetim teorilerine paralel olarak tanımlamaların tarihsel süreç içerisinde daha gelişimsel ve çok

yönlü olarak ilerleme kaydettiği görülmektedir. Günümüzde de öğrencinin ve öğretmenin bilgiyi beraber keşfettiği ve inşa ettiği eğitim felsefeleri giderek yaygınlaşmaktadır. Bu bağlamda Şentürk ve Oral (2008), öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanması, sınıftaki tüm kaynakların ve insanların yönetimi; Evertson ve Weinstein (2006), öğretmenlerin hem akademik hem de sosyal-duygusal öğrenmeyi destekleyen ve kolaylaştıran bir ortam yaratmak için yaptıkları eylemlerin bütünü; Garrett (2008), fiziksel ortamın düzenlenmesi, kuralların ve rutinlerin oluşturulması, etkili ilişkilerin geliştirilmesi, istenmeyen davranışların önlenmesi ve bunlara tepki verilmesini içeren çok yönlü bir kavram olarak ele almaktadırlar. Temelde öğrencinin öğrenmesini hedef alan sınıf yönetimi becerilerinin, eğitime ilişkin beklentiler ve ihtiyaçlar farklılaştıkça yapılan açıklamaların da daha kapsayıcı ve öğrenciyi esas alan bir bakış açısıyla değiştiği görülmektedir. Aydın (2014), sınıfın kurallarının, öğretim yöntemlerinin, ders amaçlarının, kullanılacak materyallerin, dersin işleniş şeklinin ortak karar alınarak gerçekleştirileceğini bunun da öğrencileri demokratik tartışmalara ve seçme eylemlerine iteceğini ifade etmektedir. Böylece sınıf gerçek yaşamın içinden canlı bir organizma işlevi görerek, dinamik süreçler içerisinde yol alacaktır. Dolayısıyla öğrenci ve öğretmen ilişkisinde eşitlik ve demokratik maddelere uygun davranışlar sergilenerek bir güç paylaşımı söz konusu olacaktır. Bu bağlamda güç teorileri çerçevesinde ödül, yasal, zorlayıcı güç gibi geleneksel ilişki biçimi yerine; uzman ve referans güç gibi çağdaş eğitim felsefelerinin doğasına daha uygun güç biçimlerinin kullanımı artacaktır.

2.2.1.Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri

Yeterlilik, bir şeyi 'inşa etme becerisi' olarak ele alınmaktadır. Yeterliliği bilimsel anlamda ele alan ilk teorisyenlerden Bandura (1994), Sosyal Öğrenme Yaklaşımı ile bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip başarılı yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak ifade etmektedir. Bandura'ya göre insanlar başaramayacaklarına dair inanç geliştirirlerse o işi yapma girişiminde de bulunamayacaklardır. Yani bir konuda yeterli olabilmeyi, başarılı olmaya olan inançla özdeşleştirmektedir. Yeterliliği inanç dışında, bilgiyi yetenek ve beceri ile organize etme olarak tanımlayan açıklamalar da mevcuttur. Taşgın (2010), bir görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden kavram olarak tanımlamaktadır. Çağdaş eğitim yaklaşımının getirisi olan yeterliliği Şahin (2004) ise belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasite olarak değerlendirmektedir. Yeterliliğin bilgi, beceri, yetenek, kapasite gibi kavramlarla ilişkilendirilmesi performansa dayalı görülebilen ve ölçülebilen bir niteliğe sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bir alanda yeterli olarak kabul edilebilmenin belirli otoritelerce kriterlere bağlı olduğu görülmektedir.

Her disiplin kendi içinde yeterliliğe dair ölçütler belirlemektedir. Eğitimde öğretmen yeterliliğini Milli Eğitim Bakanlığı (2010), Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzunda bir görevi yapmak ve bu görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, tutum ve değerleri ifade eden ve gösterilmesi beklenen performans olarak tanımlanmaktadır. Bu durumda sınıf yönetimi yeterliliği de öğretmen yeterliliği ile doğrudan bağlantılı olup sınıfta ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, tutum ve değerlere ait görev ya da rolleri, beklenen performans düzeyinde gerçekleştirme olarak tanımlanabilir.

Öğretmen yeterliliği, etkili öğrenme için önemli bir rol oynamaktadır. Marzano, Marzano ve Pickering (2003), zayıf yönetilen sınıflarda etkili öğretimin yapılamayacağını ifade etmektedirler. Bu anlamda sınıf yönetimi yeterliliği öğretmenlerin etkililiğine dair sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu noktada şu soru sorulmaktadır: 'Etkili sınıf yöneticileri doğuyor mu yoksa sonradan yetişebiliyor mu?'. Marzano, Marzano ve Pickering (2003), bu soruya etkili sınıf yöneticilerinin yetiştirildiği cevabını vermektedirler. İyi yöneticilik yapan öğretmenlerin belirli teknikleri kullanan öğretmenler olduğunu, bu kazanımın ise etkili yöneticilik farkındalığı ve eğitimi ile gerçekleşebildiğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenin sınıf yönetimi yeterliliği büyük rol oynamaktadır.

Sınıf yönetimi yeterliliğinin, öğretmenlik yeterliliğini de kapsayan daha geniş bir yeterlilik alanı olduğu düşünülmektedir. Demirel (2004), sınıfın iyi yönetilmesini, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul etmekte, öğretmenin liderlik rolünü ve grup dinamizmini bilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla öğretimi gerçekleştirmek için iyi bir yönetici olmak vurgulanmaktadır. Yönetim ve öğretimi eş zamanlı ahenk içinde sürdürmek öğretmenin odaklanması gereken bir noktadır (Sarıtaş, 2006). Bu anlamda öğretmenin hem mesleki yeterlilik düzeyinde hem de sınıf yönetiminde başarılı olması beklenmektedir.

Sınıf yönetimi yeterliliğinde öğretmenden beklenenler dönemin eğitim anlayışlarıyla paralel bir biçimde ilerlemektedir. Sanayileşmenin artış gösterdiği zamanlarda amaç iyi mesleki elemanlar yetiştirmek iken, daha sonraları kentleşmenin artması ve ihtiyaç alanlarının farklılaşmasıyla hizmet sektörüne personel yetiştirmek eğitimin gittiği yönü şekillendirmede belirleyici olmuştur. Günümüzde ise bilgiyi keşfeden, sorgulayan ve devamında yeni bilgiler yaratan bireyler yetiştirmek önem kazanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretim ve yönetim alanındaki rolleri değişim göstermektedir. Şentürk ve Oral (2008), öğretmenin öğreten kişi olmaktan çıkıp sınıfta öğretim sürecini yöneten kişi konumuna geldiğini, bu durumda öğretmenin kaliteli ve verimli bir öğretim için sınıfı iyi yönetmekle yükümlü olduğunu ifade etmektedirler. Bu zorunluluk öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeterli olmalarının önemini belirtmektedir.

Eğitimde istenilen sonuçlara ulaşılması için öğretmenlerin sınıf yönetimini belirli noktalara kanalize etmesi gerekmektedir. Evertson ve Weinstein (2006) sınıf yönetimi amaçlarını, akademik ve sosyal-duygusal öğrenmeyi yaratma olarak belirtmektedirler. Akademik öğrenmede, okuma-yazma, akıl yürütme, fen ve sosyal bilgiler eğitimi gibi mevcut eğitim anlayışına uygun standartlarda öğrenme içeriği hazırlama; sosyal-duyuşsal öğrenmede ise sosyal becerilerde büyüme ve olgunlaşmaya ilişkin yetenekler yer almaktadır. Wiseman ve Hunt (2014) öğretmenlerin iyi bir sınıf yönetimi için öncelikle ne yapmaları, sonrasında amaçları doğrultusunda tasarlanmış model üzerine çalışmalarını gerektiğini belirtmektedirler. Hedeflenen modelin kendi eğitim felsefeleri ile uyumlu olması, hatta bir modelden ziyade eklektik yaklaşımı benimseyerek kendi durumlarına uygun kişisel sınıf yönetimi anlayışı geliştirmelerinin sınıf yönetimi becerilerine katkı sağlayacağını belirtmektedirler. Öğrencilerin bu şekilde oluşturulan sınıf yönetimi anlayışına daha çok ilgi göstereceklerini düşünmektedirler.

Öğrencilerin ve sınıfın her bileşeni öğretmenlerin sınıf yönetiminde yeterli olmalarını etkilemektedir. Öğrenci davranışları, müfredat içeriği, sınıfın yapısı, öğrencilerin sosyal-duyuşsal ihtiyaçları, sınıfın iklimi, öğretmenin akademik başarı yetenekleri ve inançları sınıfı etkili yönetmede dikkat edilmesi gereken faktörlerdir (Bluestein, 2014). Öğretmenlerin de sınıfta etkili ve yeterli yönetici olabilmeleri için öğrencilerin kendi yeterliliklerinden istifade edebileceği, teşvik edici ortamlar yaratmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde, yeterliliği yüksek performanslar sergilemeleri için disiplini sağlama, güç kullanma, gücü ne zaman ve ne yönde kullanmaları gerektiği önemli bir başlık olarak görülmektedir. Garrett (2014), öğretmenlere sınıf yönetimi dinildiğinde akıllarına gelen ilk kelimeyi sorarak kontrol, düzen, disiplin cevaplarını almakta; bunun önemine dikkat çekerek öğretmenlerin yanlış bir yanlış içinde olduğunun altını çizmektedir. Öğretimde güç, kontrol, disiplin gibi kavramlar öğrencinin özne olmadığını yansıtan bir anlayışı yansıtmaktadır. Öğrencinin aktif olduğu sınıf ortamlarında gücün, yetkinin, bilginin paylaşımı bir noktada öğretmenin gözünde tehdit olarak algılanmaktadır. Çünkü öğretmenler öğrencilere herhangi bir yetkiyi verdiklerinde sınıfta kaos çıkacağından ya da öğrencinin kendi otoritesini sarsacağından korkmaktadırlar (Marzano, Gaddy, Foseid, Foseid ve Marzano 2005). Ancak amaç öğrencinin öğrenmesi ve aktif bir sınıf ortamı yaratmak olduğundan öğretmenler kendileri ile çelişerek bu kez öğrenci açısından tehdit unsuru olarak görülmektedirler. Çünkü gücü paylaşmak istemeyen öğretmenler böyle bir ortamda bu kez güvensiz davranışlar sergileme, sert bir tutum takınma, cezayı dayatma gibi davranış örüntüleri sergilemektedirler. Bu yüzden sınıf yönetimine disiplin ya da istenmeyen davranış çerçevesinde bakmak yerine önleyici planlar yapma girişiminde bulunmak ya da gücü paylaşarak sınıfı yönetmek daha etkili sonuçlar sunabilmektedir. Bluestein, (2014), tepkisel bir tutumun kötü şeylerden etkilenmeyen öğrenciler için işe yaramayacağını,

sınıfta gereksiz bir direnç oluşturabileceğini, öğrenme ortamının tehlikeye gireceğini ifade etmektedir. Sınıf disiplininde önleyici anlayışlara yer vermek, doğru kurallar ve prosedürler kullanmak, gücü doğru kullanmak öğretmenin sınıf yönetiminde verimli sonuçlar almasına neden olacaktır. Sınıf yönetiminde yeterlilik algısı yüksek öğretmenlerin bu tür yapıcı davranışlarda bulunacağı düşünülmektedir. Yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisi olumlu yönde olmakta, geleneksel yönetim tekniklerinden daha etkili olan, öğrenci özerkliğini teşvik eden sınıf yönetimi yaklaşımlarının kullanması öğrenci başarısını daha fazla yükseltmektedir (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990). Bu bağlamda sınıf yönetiminde yeterlilikleri yüksek düzeyde gözlenen öğretmenlerin, öğrenciler tarafından daha etkili öğretmenler olarak algılandığı düşünülmektedir.

2.1.2.Sınıf Yönetimi Yeterliliği Boyutları

Oldukça geniş kapsamlı bir alan olan sınıf yönetiminin birçok bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenler, öğrenci ve öğretmen özelliklerinden ülkenin kültürel yapısına, ekonomik düzeyine kadar oldukça fazla faktörden etkilenmektedir. Wertheim ve Leyser (2002), gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki okullarda öğrenci sayısındaki artışın, yöneticilerin, okul hizmeti profesyonellerinin ve özellikle sınıf öğretmenlerinin çalışmaları üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu ifade etmektedirler. Dolayısıyla eğitimciler sınıf yönetimi sürecinde benimsedikleri yönetim anlayışının karşılaşılan sınıf ortamı için uygun olup olmadığı konusunda dikkatli davranmak durumundadırlar. Aynı şekilde ülkelerin de bu durumu dikkate alıp, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin varsayımlarını gerçekçi ve ihtiyaca yönelik bir biçimde ele almaları gerekmektedir. Gönüllü (2009), öğretmen yeterlikleri üzerine hazırlanan çerçevelerde pek çok ülkeyi kapsayan araştırmaların yapıldığını, bu yeterliklerin, ait olunan ülkelerin vizyonunu, felsefesini, temel öğrenme-öğretme yaklaşımlarının gözetilerek hazırlandığını belirtmektedir. Ülkemizde de sınıf yönetimi yeterlilikleri hem sınıfın yapısı hem de öğretmen yeterlilikleri teorileri kapsamında ele alınmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine temel oluşturan en kapsamlı teori, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumu tarafından belirlenen temalar içerisinde yer almaktadır. Öğretmen yetiştirmede Milli Eğitim Bakanlığı (2006) Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında, Yükseköğretim Kurumu ile 'Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler Taslağı' hazırlayarak, bütüncül ve sistematik bir yaklaşım oluşturmaya çalışmaktadırlar. Taslak hazırlanırken 5 ülkeye (İngiltere, ABD, Seyrel Adaları, Avustralya ve İrlanda) ait yeterlik dokümanları incelenerek konuya ilişkin kavram ve terimler üzerinde ortak bir anlayış oluşturulmuştur. Yapılan çalıştaylar sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul-Aile ve Toplum İlişkileri, Program ve İçerik Bilgisi olmak

üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir. İlerleyen süreçte, Öğretmen Yeterlikleri Komisyon'unun yaptığı çeşitli çalışmalar sonucunda, "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri", eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların eleştirel görüş ve önerilerine açık olup sürekli olarak geliştirilmek ve güncelleştirilmek üzere hazırlanmış, "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" çalışmasına son şekli verilmiştir. Bu düzenlemeye göre Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır.

MEB ve YÖK yeterlilik alanlarının sınıf yönetimi yeterliliği özelinde sadeleştirilmesinin, sınıf yönetimi yeterliliğine dair daha geçerli sonuçlar ortaya konulmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda Başar (1999), sınıf yönetimi boyutlarını sınıfın fiziksel yönden düzenlenmesi, plan-program etkinliklerinin hazırlanması ve uygulanması, zamanın etkili kullanılması, öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi, öğretmen-öğrenci davranışlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesi olarak beş başlıkta ele almaktadır. Fiziksel düzenlemeler, öğrencinin rahat etmesini sağlamayı ve sınıfın çekiciliğini arttırarak öğrenmeyi kolaylaştırmayı; plan-program etkinlikleri amaçlar çerçevesinde yıllık, ünite, günlük planların düzenlenmesini, öğrenci özelliklerinin bilinmesi ve uygun araç-gereç teminini; zamanı düzenleme, etkinliklere göre zamanının dağılımını, sıklığı ve devamsızlığı önlemeyi; öğretmen-öğrenci ilişkisini düzenleme, sınıf kurallarını, sınıf yaşamını kolaylaştırmayı, öğrenci ve öğretmen arasında etkili iletişim düzenlemeyi; davranış geliştirme ve düzenleme, sınıf ortamının istenilen davranışını gerçekleştirebilir hale getirmeyi, sınıf ikliminin olumlulaştırılmasını, sorunların önlenmesini içermektedir. Yine benzer şekilde Sarıtaş (2003), sınıf yönetimi boyutlarını; sınıfın fiziki ortamı ve düzeni, plan-program etkinlikleri, zaman kullanımı, sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri olmak üzere beş boyut içerisinde ele alınmaktadır. Garrett (2014), ise sınıf yönetimini sınıfın fiziksel tasarımını düzenlemek, kurallar ve rutinler oluşturmak, özenli ilişkiler geliştirmek, ilgi çekici ve etkili öğretimi uygulamak ve disiplin konularını ele almak olarak beş ana başlıkta değerlendirmektedir. Çetin (2009), hem bahsi geçen yeterlilik anlayışından hem de ilgili literatür taramalarından sınıf yönetimi yeterliliğine ilişkin öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarını beş boyuttan oluşan bir çerçeve ile açıklamaktadır. Bu çerçeve, sınıfın fiziksel düzeninin sağlanması, öğretim yönetimine ilişkin davranışlar, sınıfta zaman yönetimine ilişkin davranışlar, sınıf içi ilişkileri düzenlemeye ilişkin davranışlar ve davranış geliştirme ve düzenlemeye ilişkin davranışlardan oluşmaktadır. Özetle, öğretmenin sınıf yönetimi yeterliliklerinin sınıfın fiziksel düzenini sağlanması, öğretim yönetimine ilişkin davranışları, sınıfta zaman yönetimine ilişkin davranışları, sınıf içi ilişkileri düzenlemeye ilişkin davranışları ve davranış geliştirme ve düzenlemeye ilişkin davranışları olmak üzere beş boyutlu bir yapıyla temsil edildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

2.1.2.1.Fiziksel Düzeni Sağlama

Sınıf yönetiminde öğretmenin hakimiyetini sağlaması, sınıfın fiziksel düzeni ile doğrudan ilişkilidir. Fiziksel düzen sınıfın büyüklüğü, öğrenci sayısı, öğrenciye ve öğretmene tanınan alanlar, ergonomik tasarım, boş alanları öğretimsel amaçlar için değerlendirme gibi oldukça geniş bir yapıyı temsil etmektedir. Denkdemir (2007), öğrenme-öğretmen ilişkilerinin öğretim çevresiyle ilişkili olduğunu, sınıf ortamının düzenlenişinin öğrenci tutum ve davranışlarında fark yarattığını ve bu durumun öğrenci başarısını etkilediğini ifade etmektedir. Dolayısıyla öğrencilere çalışma alanlarının yaratılması, kontrolün sağlanması ve korunması, öğrenciler tarafından sorumluluk alınarak oluşturulursa, fiziksel düzenin daha kolay sağlanacağı düşünülmektedir. Garrett (2014), öğrencilere öğrenmeleri için gerekli alanın sağlanmasını, öğrencilerin sıralarını ve diğer materyallerini nasıl düzenlemeleri konusunda düşünceli ve amaçlı kararlar alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin fiziksel düzeni sağlamaya ilişkin güçlerini öğrencileriyle paylaşarak, onlara sorumluluk vererek, karar almada katılımlarını sağlayarak, sınıf yönetimi yeterliliklerinde daha yetkin bir bakış açısı kazanmaktadırlar. Doyle'a (2011) göre öğretmenlerin öğrencileri organize etmek ve yönlendirmek, uygunsuz ve yıkıcı davranışlarla başa çıkmak için ne kadar zaman harcadıklarını belirleyen temel faktörlerden biri sınıfın fiziksel düzenidir. Bu faktörler sınıf yönetimi becerisinin oluşmasında öğretmene yapıcı imkanlar sunmaktadır. Öte yandan Weinstein (1979), sınıf ortamının fiziksel özelliklerinin etkileri üzerine araştırmaları gözden geçirdiği çalışmasında fiziksel düzenlemelerin öncelikle öğrencilerin başarılarından çok tutum ve davranışlarında etkili olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Sınıf içi ilişkilerde bireysel alan yaratılması, iletişim kurma mesafeleri, fiziksel olarak yakın olmaktan kaynaklı etkileşime dayalı davranış örüntülerinin geliştirilmesi öğrencilerin sosyal ve davranışsal öğrenmelerini doğrudan etkilemektedir.

2.1.2.2.Öğretim Yönetimine İlişkin Davranışlar

Sınıf yönetimi yeterliliğine ilişkin öğretim yönetimi boyutu, dersin planlamasını, kullanılan içeriklerin düzenlenmesini, derse katılımın sağlanmasını, dönüt verilmesini ve öğrenmeye ilişkin olumlu bir atmosfer kurulmasını içermektedir. Erol (2014), dersin planlanarak yürütülmesinin davranış sorunlarını önleyeceğini düşünmektedir. Öğrencilerin ders süreci boyunca kendilerini neyin beklediğini bilmeleri bilişsel düzenlemelerini şekillendirmede belirleyici olmaktadır. Bu nedenle iyi bir planlamanın öğrenciyi hedeften haber ederek ve içerik bilgisini sunarak başlaması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencileri sınıf yönetimine dahil etmek öğretim yönetiminin bir parçası olarak görülmektedir. Marzano ve diğerleri (2005), öğrencinin derse katılım sürecinde verilen dönütler sırasında öğretmeniyle kurduğu etkileşimin öğrenciye olumlu ya da olumsuz bir mesaj iletildiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin sorulara yanıt vermeye katılım göstermesinin ve verilen yanıtların doğru ya da yanlışlığına ilişkin öğretmen

tepkilerinin öğrencide zihinsel ve duyuşsal olarak yer edindiğini belirtmektedirler. Bu durum öğrencinin, sonraki süreçlerde öğretmen davranışlarına ve derslere katılımına yön vermektedir. Öte yandan Seeman (2010), öğrencilerin, öğretmenlerin öğrettiği şeylerle meşgul olması durumunda sorun yaratmaya daha az meyilli olacaklarını, etkili öğretimin ve öğrencinin katılımının olmadığı zamanlarda yıkıcı davranışların artabileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin yeterli öğretim yönetimi sağlaması öğrencilerde yapıcı davranışların gelişmesine neden olacaktır. Öğrencilerin olumsuz davranışlarının önlenmesi, öğretim yönetiminde öğretmene büyük katkılar sağlamaktadır. Fields ve Boesser (2002), en iyi sınıf disiplininin, iyi planlanmış programla gerçekleşeceğini belirtmektedirler. Bu bağlamda dersi planlamanın, öğrencinin neye kanalize olması gerektiği bilgisinin ve öğretmenin ders sürecini nasıl yöneteceğine dair bir bakış açısının olması, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleyecektir. Bu durum öğretmenin öğretim yönetimine dair yeterliliği ile dorudan ilişkili görülmektedir.

Olumlu sınıf atmosferini kurma, öğrencilerin motivasyonlarını sağlamada önemli görülmektedir. Garrett (2014), öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini arttırmanın yolunun öğretim yönetiminden geçtiğini, bunun etkili sınıf yönetimi ile karşılıklı bir ilişkisinin olduğunu ifade etmektedir. Öğrenci ilgilerinin yüksek düzeyde olmasının aynı zamanda onların sınıfta davranış problemi yaratmaya zaman bulamayacaklarını, ya da bu tür çıkışlara ihtiyaç duymayacaklarının göstergesi olarak kabul etmektedirler. Dolayısıyla öğretmen ödül-ceza sistemini uygulamadan içsel motivasyon aracılığıyla öğrencileri sınıfta yönetebilecektir. Bu durum aynı zamanda zamanı iyi kullanmayı da getireceğinden, öğretim yönetimine ilişkin yeterliliğin diğer yeterlilik boyutlarıyla olan somut ilişkisini göstermektedir.

2.1.2.3.Zaman Yönetimine İlişkin Davranışlar

Sınıflar belirli süreler zarfında planlanan etkinliklerin yapılmasını sağlamaya yönelik mekanlar olduğundan burada zamanın iyi yönetilmesi gerekmektedir. Zamanı iyi yönetme, ders boyunca süreyi iyi kullanmayı, derse hazırlıklı gelerek zaman kaybını önlemeyi, öğrencilerin dikkatinin dağıldığı dilimlerde gerekli eylemleri uygulamayı ve gereksiz konulardan kaçınmayı, temel almaktadır. Erol (2014) sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılması, ders dışı ve bozucu olaylara vakit harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığı ve okuldan ayrılmaları zaman yönetimi boyutu içerisinde değerlendirmektedir. Zaman yönetimi, sınıfın fiziksel olanaklarını kullanarak, öğrencilere ayrılan süre zarfında doğru öğretim yöntemleri ile etkili öğretim süreçlerini içermektedir.

Plan-program hazırlama zaman yönetimi ile yakından ilişkilidir. Terzi (2002), zamanın etkili bir şekilde kullanımını, öğretmenin öğrenciye belirli bir ders saati içerisinde vermesi gereken bilgi, tutum ve davranışların istenilen düzeyde kazandırılması olarak ifade etmektedir.

Bu durumda öğretmenin zamanı planlayarak hareket etmesi, zaman yönetiminde istenilen hedeflere ulaşmada ilk basamaklardan birini oluşturmaktadır. Çünkü eğitim için verilen kısıtlı sürede bütünsel bağlamda ilerlemek ancak planlama ile mümkün olmaktadır. Bu bağlamda Başar da (1999), sınıfta zamanının tümünün eğitsel amaçlar için kullanılması gerektiğini belirterek bunu sağlamanın yolunun sınıf süreçlerinin planlanmasından geçtiğini belirtmektedir. Dolayısıyla ders için ayrılan süre ve konu içeriği eşlemesini düzenleme, zaman yönetiminde yeterli olmanın göstergelerinden birini oluşturmaktadır. Öğrencinin öğretmenin bu anlamda hakimiyetini fark etmesi, derse olumlu duygu ve düşüncelerle başlamasına yol açmaktadır. Gündüz (2001), öğrencilerin ders başında iyi güdülenmelerinin ders dışı davranışları azaltacağını böylelikle öğretmenin zaman kazanacağını ifade etmektedir. Bu durumda öğretmenin dersin ilk basamağına etkili bir giriş yaptığı sürece sonraki basamaklar zaman yönetimi açısından daha verimli hale gelecektir.

Etkili zaman yönetimi, ilgisi olmayan konu ve eylemlerden kaçınmayı gerektirmektedir. Brown, Reschly ve Sabers (1974), kötü yönetilen sınıflarda zamanın boşa harcandığını öğrencilerin öğrenme zaman zarfındaki sürelerinin kısaldığını ve buna bağlı olarak etkili öğretimin gerçekleşme olasılığının düşeceğini belirtmektedirler. Bu bağlamda öğretmenin yeterliliğinin göstergesi olarak, sınıf yönetiminde zamanı doğru kullanma, öğrencinin etkili öğrenmesindeki önemli faktörlerden birini oluşturmaktadır.

2.1.2.4.Sınıf İçi İlişkileri Düzenlemeye İlişkin Davranışlar

Sınıf yönetiminin en geniş alanlarından birini sınıf içi ilişkiler boyutu oluşturmaktadır. Sınıf içi öğretmen öğrenci iletişimi öğrenciyi etkin dinleme, dili aktif kullanma, yakın ilişkiler kurma, güven verici ve sempatik ilişkiler geliştirme, empati kurabilme gibi bir çok ilişki biçimini içermektedir. Başar (1999), sınıf içi ilişkiler boyutunun ilişkilerin düzenlenmesi, sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrencilere bu kuralların benimsetilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların ortaya çıkmadan önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması gibi etkinliklerden oluştuğunu belirtmektedir. Diğer sınıf yönetimi boyutlarını da içeren sınıf içi ilişkiler, öğretmenin sınıf yönetimi yeterliliğine iyi bir başlangıç yapmasını kolaylaştırmaktadır. Küçükahmet (1986), öğretmen davranışlarının, öğrenci –öğretmen ilişkisini şekillendirdiğini ve bu durumun kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin başarılı sonuçlar doğurduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmenin iletişiminin öğrencinin öğretim amaçları için güdülenmesinde önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir.

Öğrenciler tarafından anlama ve anlaşılma iyi bir iletişimin temelini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin isteklerini fark etmesi ve onlarla aynı dili konuşması, öğretmeni öğrenci tarafından ilgi çekici bir hale getirmektedir. Yeterli güdülenme sağlandıktan sonra kurulan sınıf atmosferinin daha etkili bir sınıf yönetimi sağlayacağı düşünülmektedir. Marzano ve

diğerleri (2005), herkes gibi, öğrencilerin de “bilindiklerini” hissetme, diğerlerinin onları anlaması, takdir etmesi, benzersiz niteliklerini, becerilerini, ilgi alanlarını, ihtiyaçlarını ve kişiliklerini tanımasını istediklerini ifade ederek, bu durumu algılayan ve bilinçli olarak öğrencisiyle ilgilenen öğretmenlerin etkili bir sınıf yönetimi için güçlü bir temel oluşturacaklarını ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin sorunlarını duymamaları halinde öğrencilerin bunu fark edeceğini ve öğretmene karşı sıkıcı bir tavır sergileyeceklerini belirtmektedirler. Bu noktada öğretmenin öğrencilerle kurduğu ilişkide, adil davranmaları, etkileşim seviyeleri ve tatmin edici bir dil kullanmaları öğrenciler açısından oldukça önemli görülmektedir.

Öğrenciler bütün eğitim kademelerinde öğretmenleriyle ilişkilerinde samimi davranışlar beklemektedirler. İlgili öğretmen davranışlarının sergilenmemesi durumunda sınıf içerisinde olumsuz ilişki ağları kurmaktadır. Marzano, Marzano ve Pickering (2003), bir öğretmenin öğrencilerle iyi bir ilişkisi varsa, öğrencilerin kuralları, prosedürleri ve disiplin işlemlerini daha kolay kabul edeceklerini; iyi bir ilişki kurulmadığı takdirde öğrencilerin genellikle disiplin işlemlerinin artacağını belirtmektedir. Dolayısıyla iyi ilişkiler kuran öğrencilerin daha çok uyum davranışı; anlaşılmadığını düşünen öğrencilerin daha çok direnç davranışları göstereceği düşünülmektedir.

2.1.2.5.Davranış Geliştirme ve Düzenlemeye İlişkin Davranışlar

Sınıf yönetimi yeterliliğinin davranış geliştirme ve düzenleme boyutu, öğrenciye kazandırılması amaçlanan davranış açıklama, bu davranışların öğrenme ile ilişkisini kurma, öğrencilere uygun tepkiler verme, olumlu davranış teknikleri sergileme ve öğrenci yerine sorun yaratan davranışa odaklanarak kişiselleştirmemeyi kapsamaktadır. Ekici (2004), sınıf yönetiminde öğrenmeyi gerçekleştirmeyi başarmanın en etkili yolunun doğru davranışlarda bulunma olduğunu ifade etmektedir. Öğrenme kapsamında öğrencilere verilen tepkilerin öğrenmenin yönünü etkilediği düşünülmektedir. Kazandırıldığı düşünülen öğrenme çıktılarına öğretmen uygun tepkileri vermediği takdirde, öğrenci duyuşsal ve bilişsel yönden ilerleyememektedir. Olumlu davranışlar başlatıldığı ve pekiştirildiği sürece, öğrenmenin kalıcılığının sağlanacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmenin öğrenciye ve davranışa uygun tepkilerde bulunması, sınıf yönetiminde öğretmenin daha etkili olmasına katkı sağlayacak böylece sınıf yönetimindeki yeterliliği istenen seviyelere ulaşacaktır.

Davranış düzenleme ve geliştirme boyutunda öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilere rol model olmaktadır. Öğretmenlerin davranış düzenlemede sözel olarak yönergeler dışında ne yaptıkları da önemli görülmektedir. Şişman ve Turan’a (2007) göre, öğrenciler genellikle öğretmenin ne söylediğinden çok neyi, nasıl yaptıklarıyla ilgilenmektedirler. Tutarlı davranma ya da kazandırılması amaçlanan davranışın öğretmen tarafından nasıl sergilendiği, en az ifade

edilenler kadar öğrencilerin dikkatini çekmektedir. Öte yandan, davranış sorunlarına öğretmenlerin yaklaşım biçimi, öğrenciler tarafından gözlemlenmekte, kullanılan çözüm yolları öğrenciler tarafından değerlendirilmektedir. Tauber (2007), etkili sınıf yönetiminde öğretmenlerin yaptıkları kadar yapmadıklarının da sınıftaki kontrol güçlerini gösterdiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla, öğrencinin her durumda aktif olduğu, düşünce ve davranış biçimini algılamada iyi birer gözlemci oldukları göz önünde bulundurulmalıdır. Sonuç olarak öğretmenler gerçekleştirdikleri davranışları tek başlarına değil, sınıfta bulunan tüm öğelerle birlikte ortaya koyduklarının farkında olarak sınıf yönetimini sağlamalıdır.

2.2.2.Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterliliği

Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliğine ilişkin davranışları, öğretmenlik mesleğinin başladığı eğitim fakülteleri sıralarında kazandırıldığı bilinmektedir. Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına hem teorik bilgiyi hem de rol model olarak kazandırdıkları mesleki donanımın yeri eğitim fakülteleridir. Stough (2006), sınıf yönetiminin öneminin bilinmesine rağmen öğretmen yetiştirme programlarında sınıf yönetimine açık bir biçimde odaklanan bir ders içeriğinin tam olarak hala gerçekleşmediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Şentürk ve Oral (2008), eğitim fakültelerinde sınıf yönetimi dersinin Eğitim Yönetimi, Genel Öğretim Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi gibi bazı derslerin içinde kısa bölümler şeklinde yer aldığını; 1997-1998 yıllarında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde zorunlu ders kapsamına alındığını belirtmektedirler. Son otuz yılı kapsayan bu sürecin, sınıf yönetiminde yeterli öğretmen yetiştirme için kısa bir dönem olduğu gözlenmektedir. Çünkü eğitim çıktıları uzun vadede gözlemlenebilmektedir.

Üniversitelerde sınıf yönetimi süreci diğer kademelere göre çok boyutlu bir biçimde ilerlemektedir. Öğretim elemanları, öğretmenlik mesleğini hem teorik hem de staj uygulamaları ile kazandırmaya çalışırken aynı zamanda model de olmaktadır. Seferoğlu (2004), toplumun ilerlemesinde kritik yerler olan eğitim örgütlerinde öğretmen niteliğinin yüksek olması gerektiğini belirtmektedir. Bunun yolu da eğitim fakültelerinde nitelikli öğretmen yetiştirmesi gereken yeterlik düzeyi yükseköğretim elemanlarından geçmektedir. Pedagojik ve mesleki yeterliliği iyi olan öğretim elemanlarının, nitelikli öğretmenler yetiştirebileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde Şen ve Erişen (2002) de etkili öğretmenlerin yetiştirebilmesi için, öncelikle onları yetiştiren öğretim elemanlarının söz konusu niteliklere sahip olması gerektiğini ifade etmektedirler. Çünkü öğrencilerin, kendilerini yetiştiren öğretmenlerinin bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Yine Şahin (2014), öğretim elemanlarının ders etkinliklerini gerçekleştirirken aynı zamanda öğretmenlik mesleğini de tam anlamıyla icra ettiklerini, bu tutumların yetiştirdikleri öğretmen adaylarına yansıdığını belirtmektedir. Görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının yeterlilikleri ve etkililikleri kendilerini yetiştiren öğretim elemanlarının yeterlilikleri

ve nitelikleriyle benzeşmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini iyi düzeyde sergilemeleri ve okullarda nitelikli başarıya ulaşmaları, öğretim elemanlarından aldıkları eğitim sermayeleriyle sağlanmaktadır. Yıldız ve Tatık (2018) da bir ülkedeki eğitimin niteliği ile öğretmenlerin niteliği; öğretmenlerin niteliği ile de öğretmen yetiştirme programlarında görevli öğretim elemanlarının niteliğinin birbiriyle yakından ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Birbirini bütünleyen iki grup arasındaki yeterliliğinin başlangıç noktasını öğretim elemanlarının yeterlilik düzeyleri oluşturmaktadır.

Öğrenciler sınıf yönetimi yeterliliklerini eğitim fakültelerinde öğretim elemanlarından öğrenmektedirler. Bunun nasıl gerçekleştiği sorusu bize sınıf yönetimi yeterliliğinin kazandırılmasına yönelik akışı göstermektedir. Okların eğitim fakültesi öğretim elemanlarını işaret etmesi, bizi öncelik olarak şu başlığa itmektedir: Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterlilikleri nasıldır? Tauber (2007) bu noktada öncelikle sınıf yönetimine disiplin sorunu olarak bakmanın, eğitimin diğer parçalarını kaçırmamıza neden olduğunu ifade etmektedir. Sınıf yönetiminde yeterli olmada yönetim teorileri ve pratiklerinin arka planda bırakıldığını, bunun gerçekten uzmanlaşmayı kısıtladığını düşünmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde yeterli olmaları, sınıf yönetiminde disiplin, akademik öğretim, öğretmenlik mesleğini kazandırma, diğer informal kazanımlar gibi farklı başlıkları ayırt etmelerine bağlanmaktadır.

Sınıf yönetiminde yeterli olma, teorik anlamda iyi yetişmiş olmayı değil, sınıfa yeterlilik davranışlarını doğru aktarmakla gerçekleşmektedir. Seeman (2010), çoğu öğretmenin bilgisi, felsefesi, yetkinliği yüksek olmasına rağmen, kendisine nasıl bir eğitim anlayışı sunulmuşsa öğrencileri de o şekilde eğittiğini vurgulayarak, yenilikleri davranışlara dökebilmenin önemine dikkat çekmektedir. Bu noktada öğretmenin yeterliliğini sunabilmesi kadar öğrenciler tarafından nasıl algılandığı büyük önem taşımaktadır. Öğretim elemanları eğitim ihtiyaçlarını kendi dönemlerine ya da algılarına göre düşünmekte ve öğrencileri öğretmenliğe bu doğrultuda hazırlamaktadırlar. Öte yandan mevcut öğretmen adaylarının gelecek eğitim düzenine göre yetiştirilmesi gerektiğini fark edememektedirler. Çağın eğitim gereksinimleri doğrultusunda yönetim anlayışlarının benimsenip, öğretmenlerin de ona göre yetiştirmesi gerekmektedir. Dolayısıyla eğitim kronolojisi bu tabloya göre oluşturulamazsa sınıf yönetiminde öğretim elemanlarının yeterliliğini tespit etmek doğru sonuçlara ulaşmamızı engelleyecektir.

Öğretim elemanları öğretimi gerçekleştirme yeterliliğini yapılandırarak ilerlemelidir. Bluestein (2014), eğitimde devamlı bir biçimde 'bunu öğrendim şimdi nasıl kullanmam gerekiyor' sorusuyla hareket ettiğimizi ve bunun geleneksel bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin de bu duruma 'bir şey yapmalıyım' cevabıyla tepki verdiklerini ve bunu her zaman gerçekleştiremedikleri için hayal kırıklığına uğradıklarını belirtmektedir. Kontrol ya bizde ya

öğrencide anlayışı, sınıf yönetiminde öğretmen merkezli ya da tam tersine öğretmenin pasif öğrencinin sorun çıkardığı durumlara neden olmaktadır. Oysaki öğretmenin otorite ihtiyacının giderildiği, öğrencinin de aktif öğrendiği ve özerk olduğu sınıflar yaratmak mümkündür. Sınıf yönetiminde bu işbirlikçi anlayış, öğretmenlerin yeterliliklerini temsil etmektedir. Öte yandan otoritenin kullanımının ya da paylaşımının sorun haline getirilmediği güç ilişkilerinin kurulmasının öğretim elemanlarının yeterlilikleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

2.2.3.Öğretim Elemanlarının Sınıfta Güç Kullanımları ve Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri

Yönetimin gerçekleşmesi için ortamda etkin bir gücün ve o güçten etkilenenlerin bulunması gerekmektedir. Bu döngünün olmadığı yönetimlerin amacına ulaşmaları mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla gücün kaynağı, kullanılma şekli ve sonuçları da yönetimin verimliliğini hesaplamada belirleyici olmaktadır. Gücün kaynaklarını büyük oranda yönetici belirlemektedir. Bir anlamda örgüt içerisinde gücün kullanılış biçimi, yöneticinin hayata bakışını yansıtmaktadır (Arslanargun, 2009). Eğitim örgütlerinde de sınıfın yöneticileri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin sınıflarında sergiledikleri yöneticilik rolü de kullandıkları gücün kaynağında belirleyici olmaktadır.

Eğitim sunma anlayışlarının değişimi, günün gereksinimleriyle paralel bir biçimde farklılaşmaktadır. Boocock (1983), günümüzde öğrencilerin akademik eğitimin iş yaşamındaki geçerliliklerini sorguladıklarını bu nedenle örgün eğitimin işlevini tartıştıklarını ve geçerliliğini yavaş yavaş yitirdiğini düşündüklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla örgün eğitim ortamında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, bunun öğrenci eğitime katkısı önemini yitirmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının niteliğinin öğrenci gelişimi üzerindeki etkisinin üst noktalara çıkarılması, daha verimli sonuçlarla karşılaşılmasını sağlayacaktır. Öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde öğrenci üzerinde yeterli olma kapasitesi önemli bir noktayı temsil etmektedir. Öğretim elemanının sınıf yönetimindeki yeterliliği, kullandığı eğitim felsefesi, tutumları, öğrenci ile ilişki biçimleri, disiplin anlayışı, uzmanlığı, model olma becerisi gibi birçok yetkinlik alanıyla yakından ilişkilidir. Bahsi geçen yetkinlik alanları, öğretim elemanlarının güç kullanımları ile ilişkilendirildiğinden, gücün ne yönde ve nasıl işlediğinin sınıf yönetimi ile ele alınması bu noktada eğitimde öğretmen adayı yetiştirilmesinde belirleyici olmaktadır.

Sınıfta öğretim elemanlarının güç kullanımı, sınıf yönetiminin öğrenciler üzerindeki etkisi açısından önemli görülmektedir. Örgütlerde güçlü olarak etiketlenenler daha fazla işbirliğini daha kolay elde etme eğilimindeyken; güçten yoksun olanlar daha az etkili olmakta, işleri halletmede zorlanmakta ve büyük dirençlerle karşılaşmaktadırlar (Kanter, 1981). Bu bağlamda öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynakları yeterliliklerine ilişkin ipuçlarını ortaya koymaktadır.

Güç bir bireyi bir şey yapmaya yönelik etkileme davranışını kapsamaktadır. Richmond ve McCroskey (1984), bir öğretmen sınıfta etkili olmazsa öğrencinin öğrenmesinin gelişemeyeceğini dolayısıyla gücün öğretmenin etkili olmasında merkezi önem taşıdığını ifade etmektedirler. Nitekim McCroskey ve Richmond (1983), geleneksel eğitim modellerini ve öğretmen otoritesini sorguladıkları araştırmalarında, öğretmenin öğrenci ile güç ilişkisinin yeterli düzeyde geliştirilememesinin öğrenci öğrenmesini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Dolayısıyla öğretim elemanları, her ne kadar yetişkin bir grup olarak üniversite öğrencileri üzerinde güç kullanımının zorluğunu tartışsa da, duyuşsal ve bilişsel özellikler açısından öğrenci oldukları ve yönetilebilir oldukları göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde kurmuş oldukları iletişim dili aynı zamanda onların ağırlıklı olarak hangi güç türlerini kullandıkları konusunda belirleyici olabilmektedir. Hurt, Scott ve McCroskey (1978), bilmek ve öğretmek arasında bir farkın olduğunu ve bu farkın sınıftaki iletişimden kaynaklandığını belirtmektedirler. İletişim olmadığında, bu nedenle, sınıftaki öğretmen güçsüz olarak değerlendirilmektedir. Aynı şekilde, öğretmenin öğrencileriyle iletişim kurma yolları büyük ölçüde bu öğrenciler üzerinde uyguladığı gücün türünü ve kapsamını da belirlemektedir (McCroskey ve Richmond, 1983). Öğrencilerde etki oluşturma ve değişime yol açmada öğretmenlerin kullandıkları güç kaynaklarının belirlemesi büyük bir etkeni oluşturmaktadır.

Sınıfta güç kullanımının ya da paylaşımının disiplin anlayışlarında öğretim elemanlarına yeni bir rota çiziceği öngörülmektedir. Öğretim elemanları, öğrencileri modası geçmiş disiplin anlamında öğrenmeye zorlamak yerine, öğrencilerin öğrenme isteğini etkilemek için tekniklerin kullanıldığı bir sınıf yaratmalı ve yönetmelidir (Kearney, Plax, Richmond ve McCroskey, 1985). Bu noktadan hareketle öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarına sınıf yönetiminde, geleneksel yöntemler yerine, gücün ve öğretmen otoritesinin paylaşılabildiği, danışmanlık yapabilen tutumlar içerisinde davranmaları önemli görülmektedir. Öte yandan sınıfta öğretim elemanının, yönetim anlayışındaki yeterliliklerini değerlendirmede, dönemin hakim eğitim anlayışı büyük rol oynamaktadır. Her ne kadar öğrencileri etki altına almada kabiliyetli olursa da o dönemin gündemi, eğitim felsefesi, kuşak farklılığını göz ardı etmek, öğretim elemanlarının öğrenciler üzerindeki gücünün zayıflamasına yol açmaktadır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının sınıf yönetimlerinde güç kullanımlarının amaca hizmet eden, verimli bir sınıf süreci yaratmaları sınıf yönetimindeki yeterlilikleriyle doğrudan bağlantılıdır.

2.2.4.Sınıf Yönetimi Yeterliliği Konulu Araştırmalar

Kavak (1986), öğretim elemanlarının kendilerini, öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirmesini amaçladığı çalışmada, öğretim elemanlarının çoğunluğu, kendilerini "oldukça ve çok yeterli" olarak algılamışlardır. Öğrencilerin çoğunluğu öğretim elemanlarını

"kısmen yeterli" veya daha yetersiz olarak algılamaktadır. Bütün yeterlik boyutunda, öğretim elemanlarının görüşleri ile öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmış, öğrencilerin görüşlerinin daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Sözer (1991), Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiğini belirlemek üzere çeşitli eğitim fakültelerinde okuyan lisans öğrencileriyle bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre eğitim fakültelerine devam eden öğretmen adayı gençlere, meslek dersleri boyutunda gerekli görülen temel ve ortak bilişsel davranışların yeterince kazandırılmadığına ve öğretim hizmetlerinin yeterli düzeyde verilemediğine ulaşılmıştır.

Köseoğlu (1994), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Türk öğretmen yetiştirme kolejinde görev yapan öğretim elemanlarının yeterliliklerini incelediği araştırmada, öğretim elemanları ve öğrencilere anket uygulamış, sonuçlar ile beraber öğretim elemanlarını tekrar gözlemleyerek bulgular elde etmiştir. Öğretim sürecinin derse başlangıç aşamasında öğretim elemanları kendilerini yeterli, öğrenciler çok az yeterli, gözlem sonuçlarına göre orta düzeyde yeterli bulunmuşlardır. Dersi sunma aşamasında öğretim elemanları kendilerini tamamen yeterli, öğrenci ve gözlem sonuçları orta düzeyde yeterli olarak değerlendirilmiştir. Öğretim süreçlerinin uygulama aşamasında öğretim elemanları kendilerini tamamen yeterli, öğrenciler çok az yeterli, gözlem sonuçları orta düzeyde yeterli olarak bulunmuştur. Okul içi ilişkilerde öğretim elemanı davranışları boyutunda öğretim elemanları kendilerini tamamen yeterli, öğrenciler ve gözlem sonuçları ise orta düzede yeterli bulmaktadır. Yeni kaynaklara ulaşmada öğretim elemanları kendilerini çok yeterli, öğrenciler çok az yeterli bulmaktadır.

Sanders, Wright ve Horn (1997) yaklaşık 60.000 öğrenciyi kapsayan çalışmalarında öğretmenler arasında etkililik açısından büyük farklılıklar olduğuna ulaşmışlardır. Etkili öğretmenlerin, sınıflarındaki heterojenlik düzeylerinden bağımsız olarak tüm başarı düzeylerindeki öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülürken; etkisiz öğretmenlerin yine aynı grup üzerinde akademik olarak yetersiz ilerleme kaydettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Arslantaş (1998), ikinci kademedeki görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin empati, eşitlik ve etkililik boyutundaki sınıf yönetimi davranışlarını, hem öğretmenler hem de öğrenciler aynı düzeyde yeterli bulmaktadır. Ancak saydamlık konusunda öğretmenler kendilerinin daha yüksek düzeyde saydam olduklarını ifade ederken; öğrenciler, öğretmenlerin daha az saydam olduklarını belirtmişlerdir. Yeterlilik konusunda ise öğrenciler öğretmenlerini daha yüksek düzeyde yeterli bulurken; öğretmenler kendilerini daha az yeterli bulmaktadırlar.

Demirtaşlı (1998), öğretmenlik meslek bilgisi sertifika programında okuyan fen, dil-tarih ve coğrafya fakülteleri öğrencilerinin, kendi fakültelerinde aldıkları derslerdeki başarılarının değerlendirilmesinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi boyutunda "orta ve çok sıklıkta" sorunların yaşandığı tespit edilmiş, sosyal ve fen bilimleri ile ilgili bölümler arasında karşılaştırıldığında, sosyal bilimler bölümleri yönünde arttığı gözlenmiştir.

Karakoç (1998), ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterliklerini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin sınıfta öğrencilere davranış kazandırma, davranışlarını anlama, sınıf yönetiminde öğrencileri kontrolden çok, eğitimin kalite ve sürekliliğini sağlamaya yönelik davranışları gösterme, öğrencilerin sınıfta ve okulda kurallara uygun davranmaları için gerekli önlemleri alma, onlara rehberlik yapmaya önem verme davranışları hem öğretmen ve hem de yöneticiler tarafından "oldukça" düzeyinde gözlenmiştir.

Oral (2000), öğretmen adaylarının algılarına göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme davranışlarını incelediği çalışmasında, öğretmenler tarafından çok sayıda olumlu dönüt ve düzeltme davranışlarının sadece bir kısmının yerine getirildiği, öğretmenlerin bir kısmının ise olumsuz dönüt ve düzeltme davranışında bulunduğu belirlenmiştir.

Atıcı (2001), yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini incelediği araştırmasında, Türkiye ve İngiltere'den seçilen öğretmenlerle çalışmıştır. Düşük yetkinlik grubundaki öğretmenlerin eleştirme, azarlama, bağırma ve ceza gibi olumsuz yöntemleri daha fazla; yüksek yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin daha az kullanma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Öte yandan teşvik, uyarı, soru sorma, öğrenciye bakma ve konuşma gibi daha etkili ve olumlu yöntemlerin yüksek yetkinlik grubundaki öğretmenlerce daha çok kullanıldığı gözlenmiştir. Ayrıca araştırma, yüksek yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin davranış problemlerini önleyebildiklerini ve öğrencilerin akademik çalışmalara konsantre olabildiği bir atmosfer yaratabildiklerini ortaya koymuştur.

Çimen ve Çimen (2001), öğretmen adaylarının okullardaki uygulama öğretmenlerinin özellikleri hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmalarında, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu iyi bir uygulama öğretmenini açık, düzenli, yapıcı ve pozitif dönüt veren, onlara zaman ayıran, dinleyen, onların mesleki olarak gelişmesi için uğraşan, onların sorunları ve eğitimleriyle ilgilenen, sınıf yönetimi konusunda tecrübeli, her zaman yardıma hazır ve gönüllü olan iyi bir arkadaş olarak tanımlamışlardır.

Gündüz (2001), müfettişlerin görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerini incelemiş, sınıfın fiziki ortamına ilişkin yeterlilik boyutunda müfettişlerin %24 ü hiçbir zaman, %53 bazen; plan program hazırlama ve uygulamaya ilişkin yeterlilikte %19'u hiçbir

zaman, %59 bazen; sınıf içi ilişkileri düzenlemede, %12'si hiçbir zaman, %51'i bazen; öğretmenlerin zamanı etkili kullanmaya ilişkin yeterliliklerini, %12'si hiçbir zaman, % 63'ü bazen; öğrencide davranış geliştirme ve düzenlemeye ilişkin yeterlilik boyutunda ise müfettişler öğretmenlerin %26'sını hiçbir zaman, %55'ini bazen yeterli bulmuşlardır.

Terzi (2001), ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, otokratik, demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklerine göre farklılık göstermesini araştırmıştır. Öğretmenler, otokratik sınıf yönetimi anlayışını yansıtan davranış özellikleri açısından sıklıkla öğrencilerle aralarında belirgin bir mesafe bırakma davranışını; ilgisiz sınıf yönetimi anlayışını yansıtan davranış özellikleri açısından sıklıkla öğrencileri sınıfta olabildiğince serbest davranmalarına olanak tanıma davranışını; demokratik sınıf yönetimi anlayışını yansıtan özellikleri açısından kuralların gerekçelerini açıklama, sınavları objektif değerlendirme davranışlarını her zaman düzeyinde sergiledikleri saptamıştır.

Şen ve Erişen (2002), öğretmen adaylarının görüşleri açısından etkili öğretmen özelliklerini incelemiş, 9 boyut ve 95 davranıştan oluşan etkili öğretmen özelliklerinin büyük bir çoğunluğunun öğretim elemanlarının "bir kısmı" tarafından yapıldığına ulaşmıştır. Ancak, öğretim elemanlarının görüşleri açısından etkili öğretmenlik özelliklerini gösterme veya yapma değerlendirildiğinde, öğretim elemanları davranışların büyük bir çoğunluğu "genellikle" gösterdiklerini ya da bu davranışlarda "oldukça yeterli" olduklarını ifade etmişlerdir.

Yaman (2002), öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek bilgisi yeterlilik düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında son sınıf lisans öğrencileri ve belirlenen fakültelerdeki tüm öğretim elemanlarının görüşlerini almıştır. Öğretmenlik meslek bilgisi boyutlarına göre öğretim elemanları kendilerini çok ve tamamen yeterli olarak algıarken; öğrenciler öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek bilgisi yeterliliklerini bazı boyutlar açısından eksik değerlendirmişlerdir.

Akpınar, Turan ve Tektaş (2004), öğretmen adayları görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerini incelemiş, öğretmenlik uygulaması için ilköğretim okullarında uygulama eğitimine giden öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerini yeterli bulduklarına ulaşmışlardır. Ancak, öğretmen adayları sınıf öğretmenlerini, öğretim materyali geliştirme ve kullanma ile özel alan bilgisine sahip olma nitelikleri bakımından orta düzeyde yeterli algılamışlardır.

Okçabol (2004), öğretmen yetiştirme araştırmasını öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşlerine göre incelemiştir. Öğrencilerin bir iki konu dışında öğretmenleri yeterli düzeyde ve nitelikte görmediklerini, öğretmenlik mesleğini çekici bulmadıkları sonucu

ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının eğitim fakültelerini yeterli bulmadıkları belirlenmiştir.

Gizir (2005) tarafından son sınıf lisans öğrencilerinin yasadıkları önemli problemler araştırılmış, öğrenciler, akademik alanda, öğretim üyeleriyle ilgili, anlayış ve yakınlık göstermeme, iletişim kurmaktan kaçınma, öğretme becerisinin yetersizliği, öğrenciler arasında ayırım yapma, uygun ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanmama, konularına hakim olamama ve akademik ve bilimsel kaygılardan uzaklaşma olarak yedi problem başlığını ifade etmişlerdir. En sık ifade ettikleri problem davranışlar, anlayış ve yakınlık göstermeme, iletişim kurmaktan kaçınma, öğretme becerisinin yetersizliği ve konularına hakim olamama olmuştur.

Kuğuoğlu (2005), sınıf öğretmenliği mezunu aday öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında kendilerini nasıl algıladıklarını incelediği araştırmasında, aday öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetimi alanında orta düzeyde algıladıkları, eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarına göre kendilerini bu alanda daha başarılı gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyet değişkeni ve diğer kişisel özellikler bakımından yeterlik algıları arasında önemli bir farklılığa rastlanmamıştır.

Özabacı ve Acat (2005), öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine ilişkin algılarını karşılaştırdığı araştırmasında öğrencilere göre ideal öğretmende mutlaka bulunması gereken özellikleri: bilgilendirici olmak, mesleğini sevmek, dile hâkim olmak, işini sevmek, güvenilir olmak, bilgili olmak, iletişim kurabilmek, demokratik, dürüst ve tarafsız olma şeklinde tespit etmiştir.

Burç (2006) ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin müfettiş, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre sınıf yönetimi yeterliliklerini belirlemeye çalışmıştır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin müfettiş görüşlerinin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden daha olumsuz olduğu belirlenmiştir.

Murat, Aslantaş ve Özgan (2006), öğrenci algılarına göre, eğitim fakültesi ilköğretim bölümünde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi etkinliklerindeki beceri düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğretmen adayları algılarına göre öğretim elemanlarının yarısı ölçekte yer alan 28 etkinlikten 13'ünde yeterli bulunmuştur. Etkinliklerin hiçbirinde öğretim elemanlarının çoğunluğu ya da tamamı yeterli görülmemiştir.

Onural (2006), öğretmen adaylarının ideal öğretmen niteliklerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, ideal bir öğretmende bulunması gereken niteliklerin başında öğretmenin 'konu alanında yeterli' olması ifade edilmiştir. Bunu pedagojik formasyon, öğretmenlik mesleğini sevmek, çocukları ve insanları sevmek, iyi iletişim becerisine sahip olma, hoşgörülü olma nitelikleri izlemiştir.

Sarıtaş (2006), öğretmen adaylarının sınıfta istenmeyen davranışları değiştirmek ve düzeltmek amacıyla başvurdukları stratejileri belirlemek amacıyla öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada, sınıf yönetimi dersi almayan öğretmen adayların istenmeyen davranışları önlenmek amacıyla ceza ve otorite içeren stratejileri daha fazla kullanma eğiliminde oldukları, sınıf yönetimi politikası oluşturmak ve sınıf kurallarını belirlemek yerine durumlarla tek tek uğraşmayı yeğledikleri saptanmıştır. Sınıf yönetimi dersi alan öğretmen adaylarının ise istenmeyen davranışları değiştirmek için bir sınıf yönetimi politikası oluşturma bilinci geliştirdikleri, istenmeyen davranışları öğrencilerin desteğiyle önleme anlayışı içinde oldukları, ceza ve sertlik içeren stratejiler yerine önleyici ve caydırıcı stratejileri kullanmaya daha açık oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ayçiçek (2007), ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin uyguladıkları sınıf yönetimindeki öğretmen-öğrenci ilişkilerinin değerlendirilmesini belirlemek istediği çalışmada, ortaöğretim öğretilerinin etkili sınıf yönetimi becerilerinden derste göz iletişimi kurma, sözel dili etkili kullanma, derse katılımı sağlama, sınıf dışında da soruları yanıtlama, beden dilini etkili kullanma davranışını öğrencilerin önemsemesine karşın öğretmenlerinin çok fazla sergilemedikleri sonucuna ulaşmaktadır.

Aksu, Çivitçi ve Duy (2008), lisans öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmalarında üniversitelerde öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme öz yeterlik algılarını araştırmışlardır. Öğrencilerin, öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin genellikle olumsuz bir algıya sahip olduklarına ulaşılmıştır.

Çakmak, Kayabaşı ve Ercan (2008), öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamayan çalışmalarında, öğretmenlerin sınıfı başarılı bir şekilde yönetebilmesi için, öncelikle öğrencilerin dikkatini çekmeleri ve onları motive etmeleri gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Gelen ve Özer (2008), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerine sahip olma düzeylerini, öğretmen adayları ve öğretmenlerin kendi görüşleri doğrultusunda belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları hem genel anlamda hem de bütün alt boyutlarda öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri bakımından kendilerini öğretmenlerden daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Karacaoğlu (2008), öğretmen yeterliklerini belirlemeyi ve öğretmenlerin belirlenen yeterliklere sahip oluş düzeylerini incelediği araştırmasında, öğretmen ve öğretmen adaylarından veriler toplamıştır. Çalışmada, öğretmenlerin kendilerini mesleki bilgi ve geliştirme konularında

çok yeterli gördükleri, alan bilgisi ve ulusal uluslararası değerler konularında oldukça yeterli gördüklerine ulaşılmıştır. Yapılan gözlem sonuçlarına göre ise öğretmenlerin kısmen yeterli; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin diğerlerine göre daha yeterli olduğuna ulaşılmıştır. Görüşme sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunun meslektaşlarını yeterli görmediği ve olumsuz olarak eleştirdiği tespit edilmiştir.

Müezzinoğlu (2008), eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik öğretmenliği ve müzik eğitimi anabilim dalı lisans programlarında öğrenim görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının görüşlerine göre, öğretim elemanlarının sahip oldukları mesleki yeterlik düzeylerini incelemiştir. Müzik öğretmeni adayları öğretim elemanlarını alan yeterlikleri, kendilerini geliştirmeye açık olmaları, öğrencilere model olmaları, öğretim yöntemlerini kullanmaları, dersin amaçları hakkında öğrencileri bilgilendirmeleri, ders içeriği oluşturmaları, dersi değerlendirmeleri, öğrencileri ders dışı etkinliklere yönlendirmeleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaları açısından değerlendirerek olumlu bulduklarını belirtmişlerdir.

Şentürk ve Oral (2008), ilköğretim ve ortaöğretimde yapılan bir dizi sınıf yönetimi yeterlilikleri çalışmalarının analizinde şu bulgularla karşılaşmıştır. Yapılan araştırmaların daha çok sınıf yönetiminin davranış düzenlemeleri ve insan ilişkileri boyutlarıyla ilgili olduğunu diğer etkenlerin araştırmalarda göz ardı edildiğini saptamışlardır.

Ünlü (2008), beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve sınıf yönetimi davranışlarını tespit etmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin Program ve İçerik Bilgisi, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Öğrenciyi Tanıma, Okul-Aile ve Toplum İlişkileri, Kişisel ve Mesleki Gelişim boyutları bakımından tüm yeterlik alanlarında kendilerini yeterli düzeyde algıladıklarına ulaşılmıştır. Erkek öğretmenler, öğretmen yeterlik algıları açısından kadın meslektaşlarına kıyasla kendilerini daha yeterli algılamışlardır. Sınıf yönetimi davranışları açısından ise kadın beden eğitimi öğretmenlerinin daha olumlu davranışlar sergilediklerine ulaşılmıştır. Öte yandan beden eğitimi öğretmenlerinin tüm yeterlik alt boyutlarındaki algıları ile sınıf yönetimi davranışları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

Rieg ve Wilson'ın (2009) iki farklı üniversitede öğretim elemanlarının pedagoji ve değerlendirme stratejilerini karşılaştırdığı araştırmalarında, Pensilvanya Bloomsborg ve Indiana üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarından veri toplamıştır. Öğretim elemanlarının etkili buldukları stratejileri aynı oranda sınıf ortamında kullanmadıklarına ulaşılmıştır.

Kumral (2009), son sınıf öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik oluşan düşüncelerini ve bu düşüncelerin oluşmasına temel teşkil eden somut deneyimlerini öğrenmeyi incelemişlerdir. Olumlu öğretim elemanı davranışları, derse hazırlıklı ve

zamanında gelme, öğrenci ile iyi bir iletişim kurma ve paylaşma, bununla ilgili olarak ona değer verme, insan olarak saygı gösterme, alanı ve formasyonu ile ilgili yeterlik, derslerinde daha esnek kurallara başvurma şeklinde sıralanmıştır. Öğretim elemanlarının olumsuz davranışları ise iletişim kopukluğu ya da yetersizliği, alanda ve formasyonda zayıflık, katı tutumlar, öğrenciye karşı saygısız ve küçümseyici tavırlar temalarında toplanmıştır.

Demirtaş ve Kahveci'nin (2010), ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıflarında eğitim gören öğrencilerin kendi sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini değerlendirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğuna ulaşmışlardır. Kız öğrenciler öğretmenlerini, erkek öğrencilerine göre daha yeterli düzeyde algılamışlardır

Arslantaş (2011), eğitim ve fen-edebiyat fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının “öğretim strateji-yöntem ve tekniklerini kullanma”, “iletişim” ve “ölçme-değerlendirme” becerilerini, öğrenci görüşlerine göre incelemiştir. Eğitim ve fen-edebiyat fakültesi öğrencileri, öğretim elemanlarının “öğretim strateji-yöntem ve tekniklerini kullanma” becerileri açısından yeterli düzeyde olmadıklarını belirtmişlerdir. Hem eğitim hem de fen-edebiyat fakültesi öğrencileri, öğretim elemanlarının yarısından çoğunu “iletişim” konusunda yeterli bulmamışlardır. Öte yandan eğitim ve fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin yarısından çoğu, öğretim elemanlarını “ölçme-değerlendirme” konusunda yeterli düzeyde algılamamışlardır. Eğitim fakültesi öğrencileri, öğretim elemanlarını “öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma”, “iletişim becerisi” ve “ölçme-değerlendirme” becerileri açısından, fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine göre daha yeterli bulmaktadırlar. Cinsiyet değişkenine göre, öğretim elemanlarının “iletişim becerisi” konusunda, erkek öğrenciler kız öğrencilere göre öğretim elemanlarını iletişim konusunda daha yeterli bulmuşlardır.

Boyacı (2011), Erasmus değişim programı kapsamında yer alan yükseköğretim öğrencilerinin sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin görüşlerini, geldikleri ve Türkiye’de öğrenim gördükleri üniversiteye göre karşılaştırmalı olarak belirlemek amacıyla, 55 Erasmus değişim programı öğrencisinden veriler toplamıştır. Sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri doğrultusunda, öğrenci-öğretim üyesi iletişiminin burada daha informal olduğu, disiplin sağlamaya dönük her iki sistemin kendine has özelliklerinin olduğu, geldikleri üniversitelerde öğrencilerin kendi motivasyonlarını sağlamada daha çok sorumluyken burada öğretim üyelerinin bu konuda daha fazla çaba sarf ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınıf yönetiminin iletişim boyutuna ilişkin görüşler incelendiğinde; öğrencilerin 29’u burada öğretim üyeleri ve öğrenciler arasında daha informal ve daha yakın bir iletişim olduğunu belirtmişlerdir.

Harnish ve Bridges (2011), öğrencilerin görüşlerine göre öğretim üyelerinin ders işlerken kullandığı iletişim dilini değerlendirmişlerdir. Araştırmada iki farklı öğrenci grubu belirlenmiş,

gruplardan birisine ders anlatan öğretim üyesinden olumlu, espirili ve arkadaşça bir dil kullanması, değerlendirmede açıklama yapması, ders anlatırken kişisel deneyimlerini paylaşması, merhamet duygusuna sahip olması ve coşkulu bir şekilde ders anlatması istenmiştir. Diğer gruptaki öğretim üyelerinden ise öğrencilere daha resmi davranması bildirilmiştir. Değerlendirme sonunda kullanılan dilin öğrenciler üzerinde çok etkili olduğu, dersin amaçlarını açıklamanın ve öğrencileri bilgilendirmenin iyi bir başlangıç yapmada işe yaradığı ve derse yönelik olumlu tutum oluşturma ve sürdürmede öğretim üyesinin kullandığı iletişim dilinin belirleyici olduğu belirtilmiştir. Öğretim üyesinin ses tonunun sıcak ve cana yakın olmasının öğrencileri motive ettiği ve öğrenmeyi kolaylaştırdığına ulaşılmıştır.

Yavuz (2011), öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme yeterliklerini belirlemeyi incelediği araştırmasında öğrencilerin öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanında kendilerini genel olarak yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının diğerleri kadar kendilerini yeterli görmediklerine ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görmelerinin nedenlerinin yüksek öz yeterlik inancı, deneyimli olma; yetersiz görmelerinin nedenlerinin ise derslerin teorik işlenmesi, deneyimsizlik olduğu saptanmıştır.

Yıldız (2011), 1997-2006 yılları arasında Türkiye’de, 1988-2009 yılları arasında yurt dışında sınıf yönetimi alanında yapılan araştırmaları incelemiştir. Yurt dışı araştırmalarında öğrencilerin başarısını arttıran ve problem davranışlarını azaltan etkili yönetim davranışlarını içeren sınıf yönetimi eğitim programları ile öğretmenleri eğiterek daha verimli sınıfların oluşturulmasının hedeflendiğini; eğitim programına katılan öğretmenlerin etkili yönetim davranışlarını öğrenerek sınıflarında uyguladıklarına ulaşılmıştır. Türkiye’de yapılan çalışmalarda ise daha çok öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin ya da sınıf davranışlarının ortaya çıkarılması gibi konulara odaklanıldığı ve var olan durumun ortaya konulduğu görülmüştür.

Arslandaş, Cinoğlu ve Yıldız (2012), yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim becerilerinin ne düzeyde olduğunu öğrenci görüşlerine göre inceledikleri araştırmalarında, öğrencilerin, derslerine giren öğretim elemanlarının “yarısını” sınıf içi öğretim becerileri, konu alanı bilgisi, sınıf yönetimi becerileri, öğretme-öğrenme stratejilerini kullanma açısından yeterli bulduklarına ulaşmışlardır. Öğrenciler, öğretim elemanlarının yarısının iletişim becerisi açısından yeterli olmadıklarını, öğretim elemanlarının “öğretim araç-gereçlerini kullanmada diğer becerilere göre daha yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Tortop (2013), eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının üniversite hocaları hakkındaki metaforlarını incelediği araştırmasında, öğretmen adaylarının “Üniversite hocası gibidir,

çünkü” cümlesini tamamlamalarını istemiştir. Üniversite hocası hakkında 16 kategoride, 183 farklı metafor belirlenmiş; en fazla metafor üretilen kategorilerin bilgi kaynağı ve aktarıcısı olarak üniversite hocası (42 metafor), yol buldurucu yönlendirici olarak üniversite hocası (38 metafor), değişen-farklılaşan biri olarak üniversite hocası (24 metafor), uzaklaştırıcı-korkutucu biri olarak üniversite hocası (21 metafor), çok yönlü biri olarak üniversite hocası (17 metafor) başlıkları olduğu tespit edilmiştir.

Okçu ve Epçaçan (2013), ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin yeterlik düzeylerini belirlediği araştırmalarında, ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin etkinlikleri “çoğu zaman yaparım” düzeyinde gerçekleştirdiklerine ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre, öğretmenlerinin sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin tüm etkinlikleri ‘orta düzeyde’ gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Öte yandan orta ve üst sosyo-ekonomik düzey grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri ve bunda okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin önemli bir etken olduğu gözlenmiştir.

Şahin (2014), öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarını, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğrenci görüşlerine göre belirlemiştir. Öğrenciler, öğretim elemanlarının hedeften haberdar etme etkinliğini sıkça; dikkat çekme, önbilgileri hatırlatma, ipuçları verme, etkin katılımı sağlama, pekiştireç verme, dönüt-düzeltilme ve sonuç etkinliklerini ara sıra gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Akbaş (2015), lise öğrencileri görüşlerine göre lise öğretmenlerinin sınıf yönetim yeterliliklerini incelediği araştırmasında, öğrenciler öğretmenlerini, sınıf yönetiminde her zaman yeterli; fiziki ortamın yönetiminde genellikle yeterli; plan program hazırlama ve uygulamada genellikle yeterli; sınıfın ilişki düzeninde her zaman yeterli; zaman yönetiminde genellikle yeterli; davranış geliştirme becerisinde her zaman yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlilikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Kentli (2016), son sınıf öğretmen adayları görüşlerine göre ideal öğretmenlerinin özelliklerini araştırmıştır. Verilen yanıtlardan Tercih Yaklaşımı en çok kullanılan sınıf yönetimi modeli olarak belirlenmiştir. Tercih Yaklaşımı, sınıf yönetiminde uzlaşmayı destekleyen, baskıcı olmayan, öğrenme ve diyalogun gerçekleşmesini önemseyen sınıfların gelişimine önderlik yapan bir teori olarak değerlendirilmektedir. Elde edilen sonuçlarda son sırada “Davranışçı Yaklaşım” yer almaktadır. Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı olarak da bilinen bu yaklaşımda Ödül ve cezaya dayanan kısa vadeli çözümler kullanılırken öğretmen adayları tarafından “ideal öğretmen” tanımının çok kabul gören bir anlayış olmadığı belirtilmiştir.

Uslu ve Avcı (2016), eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre sınıf yönetimi beceri düzeylerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bulgulara göre, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerinin “iyi” düzeyde olduğu ve cinsiyet, medeni durum, yaş ve mezun olunan fakülte değişkenlerinin öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerini yordadığı fakat akademik unvanın sınıf yönetiminin bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fen edebiyat fakültesinden mezun olan öğretim elemanlarının, eğitim fakültesi mezun olanlara oranla anlamlı şekilde sınıf yönetiminde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Ünal (2017), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen örtük öğelerden biri olan öğretim üyesi davranışlarını belirlediği araştırmasında, öğretim üyelerinin sergiledikleri davranışları öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarını olumlu ve olumsuz etkileyenler olarak ikiye gruba ayırmıştır. Öğretim elemanlarının sınıfa girdiğinde güler yüzlü olması, öğrencilere “merhaba, nasılsınız?” sorusunu sorması, öğrencilerin dikkatini kendisine ve derse çekmesi öğrenciler tarafından mesleğe yönelik tutumu olumlu etkileyen davranışlar olarak tanımlanmıştır. Öğrencileri olumsuz etkileyen davranışlar ise ders işlerken slayttan okuma yapma, konuya ve sınıfa hakim olamama, konuya ilgiyi çekememe, öğrencileri notla tehdit etme olarak sıralanmıştır. Öğretim elemanı davranışlarının kadın öğrencileri erkek öğrencilere göre mesleğe yönelik tutumlarında daha çok etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Hem kadın hem de erkek öğrenciler ilk sırada sınıf içi iletişim ve etkileşim kapsamındaki öğretim üyesi davranışlarından, ikinci sırada ise sınıf içi öğretim etkinliklerinin yönetimi temasındaki davranışlardan olumsuz etkilenmişlerdir.

Yıldız ve Tatık (2018), eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının öğretmenlik yaklaşımlarını öğretmenlik deneyimi açısından incelemeyi hedeflenmişlerdir. Öğretmenlik deneyimi olan öğretim elemanlarının dersin işlenişinde deneyimi olmayan öğretim elemanları ile benzer yolları izledikleri görülmüştür. Ancak ders içeriği hazırlarken öğretmenlik deneyimi olanların daha çok öğrenci seviyelerini ve konuların işlevselliğini göz önünde bulundurdıkları, deneyimi olmayanların ise daha çok içeriğin güncel olmasına önem verdikleri saptanmıştır. Öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişimleri hakkında verdikleri yanıtlar incelenmiş ve deneyimli olanların öğrenci ile olan iletişimde dengeyi korumaya ve etkileşim içerisinde olmaya dikkat ettikleri, deneyimi olmayanların ise samimi ve iyi bir iletişim içerisinde olmaya çalıştıkları görülmüştür. İstenmeyen davranışlara müdahalede deneyimi olmayanların genellikle görmezden geldikleri ve sonrasında uyarıda bulundukları görülürken; deneyimli öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını düzeltmeye yönelik bir çaba sarf ettikleri gözlenmiştir. Öğrenci başarısını değerlendirmede ise her iki tarafın da yazılı sınavlara ağırlık verdiğine ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, toplanan verilerin analizine dair bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterlilik düzeyleri ile sınıf yönetiminde güç kullanımlarının incelenmesini öğretmen adaylarının görüşlerine göre ele aldığından ilişkisel araştırma kapsamında yer almaktadır. İlişkisel araştırma modelinde çok düzeyli bir değişken ile çok düzeyli bir başka değişken ilişkilendirilerek araştırma sonucunun tahminine ve ilişki düzeyinin belirlenmesine yönelik bir yöntem izlenmektedir (Gliner, Morgan ve Leech, 2015). Tarama modeli var olan durumlara müdahale etmeden olduğu gibi tanımlamayı amaçlamaktadır. Tarama modelleri, uygun gözlemler yapılarak var olan bilgiyi ortaya çıkarmaktadır (Karasar, 2003). Ayrıca ilişkisel araştırma modelinde istatistiksel yöntem çeşitliliği korelasyon, çoklu regresyon, çok değişkenli regresyon gibi daha fazla araştırma yöntemlerini içermektedir. Bu yöntem çeşitliliği araştırmanın derinlemesine ve çok yönlü ele alınıp değerlendirilmesine de olanak sağlamaktadır. Araştırma kapsamında da ilişkisel tarama modeli kullanılarak, hem değişkenler arasındaki ilişki düzeyi ortaya konulmaya çalışılmaktadır hem de değişkenler doğasında, müdahale edilmeden olduğu haliyle gözlenmektedir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 3. sınıf (531) ve 4. sınıf (664) öğrencileri oluşturmaktadır. Sınıf yönetimi yeterliliği ve güç kullanımına ilişkin öğrenci algılarının ortaya konulmasını amaçlayan bu çalışmada öğrencilerin sınıf ortamında yüz yüze öğretim elemanları ile etkileşim halinde olmaları araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemli görülmektedir.

Çalışma evreninden basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen örneklemde 447 kadın 181 erkek olmak üzere toplam 628 öğrencinin ölçme araçlarına verdikleri yanıtlar değerlendirilmeye alınmıştır. Saunders, Lewis ve Thornhill'e (2009) göre sayısı belli olan evren için örneklem hesaplaması doğrultusunda bu araştırmanın örneklemi %95 güven düzeyinde ve %5'lik hata aralığındadır. Bu araştırma için yeterli örneklem sayısına ulaşıldığı düşünülmektedir.

Cinsiyet ve öğrenim görülen bölüme ilişkin dağılımları Tablo 3.1'de verilmektedir.

Tablo 3.1.

Katılımcıların Cinsiyet ve Okumakta Oldukları Bölüm Değişkenlerine Göre Dağılımları

Demografik Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	447	71,2
	Erkek	181	28,8
	Toplam	628	100,0
Bölüm	PDR	96	15,3
	Matematik	96	15,3
	Okul Öncesi	100	15,9
	Sınıf	95	15,1
	Türkçe	97	15,4
	Fen	50	8,0
	İngilizce	94	15,0
	Toplam	628	100,0

Araştırmanın örneklemini 447 kadın (%71,2) ve 181 erkek (%28,8) olmak üzere toplamda 628 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya, 96 PDR (%15,3), 96 Matematik (%15,3), 100 Okul Öncesi (% 15,9), 95 Sınıf (% 15,1), 97 Türkçe (% 15,4), 50 Fen (% 8) ve 94 İngilizce (%15,0) öğretmenliği öğrencileri katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri bir kişisel form ve iki farklı ölçek olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel formda katılımcılara ait bazı kişisel bilgiler sorulmaktadır. İkinci bölümde ise 'Lisans Sınıfında Öğretmen Güç Kullanım Ölçeği' (Schrodt, Witt ve Turman, 2007) ile 'Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği' (Çetin, 2009) kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak öğrencilerin cinsiyetleri ve okumakta oldukları bölümler kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerinin, hem kültürel ve hem de toplumsal değişkenler bağlamında gücün doğasına ve sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algılarının farklı sonuçlar ortaya çıkaracağı öngörülmektedir. Öğrencilerin okumakta oldukları bölümlerin ise çeşitli disiplinlerden ve

alanlardan gelen bakış açıları sebebiyle, hem güç kullanımına hem de öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin farklı bulgular ortaya koyacağı düşünülmektedir.

3.3.1.Lisans Sınıfında Öğretmen Güç Kullanımı Ölçeği

Roach (1995) yaygın kabul edilen French ve Raven Güç Tipolojisi'nden hareketle beş boyuttan oluşan Güç Temelli Ölçüm (PBM) adında bir ölçme aracı geliştirmiştir. Öğretimsel güç çalışmalarında son zamanlarda etkili olan 20 maddeden oluşan dördümlük likert şeklinde hazırlanan bu ölçme aracını Shrodt, Witt ve Turman (2007), test etmek ve yeni bir güç ölçeği geliştirmek amacıyla bir çalışma dizisi gerçekleştirmişlerdir. Sıralı çalışmalar sonucunda French ve Raven'ın (1959) Güç Tipolojisi'ni temel alan öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde güç kullanımlarının incelenmesi amacıyla 'Üniversite Sınıflarında Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları Ölçeği' geliştirilmiştir.

Üniversite Sınıflarında Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları Ölçeği zorlayıcı güç (1-7), ödül gücü (8-13), referans gücü (14-19), yasal güç (20-25) ve uzmanlık gücü (26-30) olmak üzere 5 alt boyuttan 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanlar, her bir boyuta ilişkin kullanılan güç türünün yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ters madde bulunmayan bu ölçme aracı, her zaman, sık sık, bazen, nadiren ve hiçbir zaman olmak üzere 5'li likert şeklinde tasarlanmıştır. Bu araştırma kapsamında yazardan ölçeğin uyarlanması için izin alındıktan sonra orijinal ölçek Türkçe'ye çevrilmiştir. Çeviri için İngilizce Öğretmenliği mezunu olup akademisyen olarak çalışmakta olan 3 kişiden destek alınmıştır. Bu kişiler orijinal metni Türkçe'ye çevirmişlerdir. Çevrilen maddeler arasında en uygun olduğu düşünülenler seçilmiş ve Türkçe metin ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkan metnin orijinal metinle uyumlu olup olmadığını ortaya koymak için İngilizce Öğretmenliği bölümünde çalışan başka bir uzman akademisyenden onay alınmıştır. Son olarak eğitim fakültesinde öğrenim gören 4 öğrenci ile yüz yüze görüşülerek ölçek maddelerinin anlaşılabilir olduğu konusunda fikir birliğine varılmıştır.

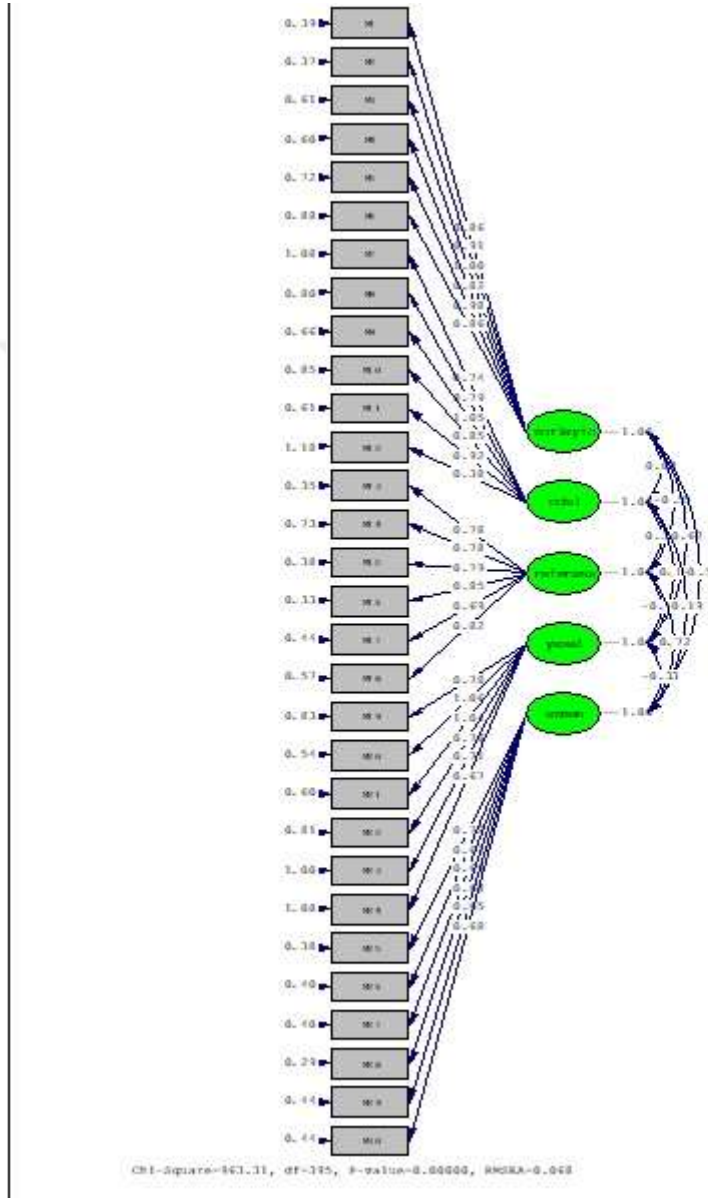
Ölçek son halini aldıktan sonra DFA uygulamasına geçilmiştir. DFA için Türkiye'deki farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına ölçekler online olarak gönderilmiştir. Ölçek formuna 313 öğretmen adayı yanıt vermiştir. DFA ölçeklere yanıt veren 313 veri ile yürütülmüştür. LISREL programı ile yürütülen DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri yapıyı doğrulamıştır. Elde edilen uyum değerleri Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 2

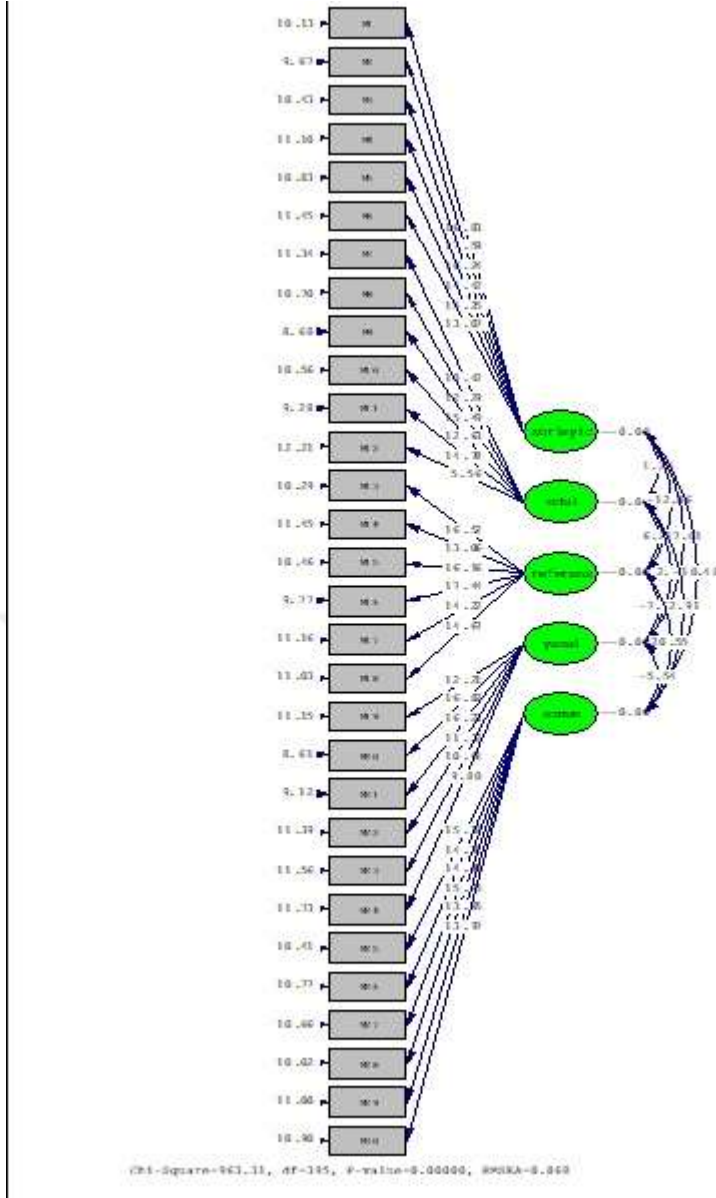
Güç Kullanım Ölçeği Uyum Değerleri

X^2/sd	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	IFI	RMR	SRMR	GFI
986,89/395=2,49	0,068	0,93	0,95	0,96	0,96	0,11	0,085	0,83

Tablo 3.2. incelendiğinde ölçeğin χ^2/sd oranının mükemmel yakın olduğu ve diğer uyum indekslerinin mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum değerleri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda ortaya konulan yapı ve t değerleri Şekil 1 ve Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1: Güç Kullanımı Ölçeği DFA Bulguları



Şekil 3. 2: Güç Kullanımı Ölçeği t Değerleri

DFA ve t değerleri Güç Kullanım Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach's Alpha İç Güvenirlik katsayısı .790 olarak bulunmuştur.

3.3.2.Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği

Bu araştırma kapsamında alanyazında araştırma konusuna uygun sınıf yönetimi yeterlilik ölçekleri taranarak Çetin (2009)'in geliştirmiş olduğu Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Çetin (2009), eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarını incelemek ve bu doğrultuda bir hizmet içi eğitim modeli geliştirmek amacıyla hem öğretim elemanlarından hem son sınıf öğrencilerden topladığı verilerle Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği'ni geliştirmiştir. Araştırmacı, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi

yeterlilik düzeylerini belirlemek amacıyla kuramsal olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu'nun geliştirdiği öğretmen yeterlilik çalışmaları ile alanyazında ilgili konu başlıklı çalışmaları temel almaktadır. Geliştirilen ölçme aracı; öğretim elemanlarının sınıfın fiziksel düzenini sağlamaya, öğretim yönetimine, zaman yönetimine, sınıf içi ilişkileri düzenlemeye, davranış geliştirme ve düzenlemeye yönelik davranışları olarak beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, Ankara ilinde yer alan Devlet üniversitelerinden Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültelerinde görevli 90 öğretim elemanı ve 400 son sınıf öğrencisinden veri toplayarak hazırlanmıştır. Toplamda 58 maddeden oluşan ölçme aracı her zaman ve hiçbir zaman uç aralıkları olmak üzere 5'li likert şeklinde hazırlanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla 170 kız 130 erkek öğrenci olmak üzere toplam 300 kişilik örneklemden toplanan veriler üzerinde açıklayıcı (explanatory) faktör analizi yapılmıştır. Herhangi bir dönüştürme yöntemi kullanılmaksızın temel bileşenler (principal component) analizi yapılmış, analiz sonucunda özdeğeri 1.00'in üzerinde olan 10 faktör belirlenmiştir. Faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiğinin (scree graph/plot) incelenmesi sonucunda, grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör sayısını beş olduğu beşinci faktörden sonraki faktörlerin getirdikleri ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğunu gözlenmiştir. Dolayısıyla maddelerin Scree test sonuçlarına ve beş faktörlü oluşum beklentisine dayalı olarak maddelerin beş faktörde toplanması yönünde varimax rotasyonu uygulanmıştır. Maddeler Scree test bulgularına dayalı olarak varimax dönüşümü kullanılarak beş faktörlü oluşuma zorlandığında 47 maddenin toplam varyansın %58'ini açıkladığına ulaşılmıştır.

Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmaları 300 kişilik örneklemden elde edilen veriler üzerinden iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) .94 olarak bulunmuştur. Alt faktörlerden elde edilen iç tutarlık katsayıları sırasıyla .82, .88, .87, .95, .92 olarak tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin genel dağılımlarını ortaya koymak amacıyla aritmetik ortalama aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans dağılımlarına bakılmıştır. Hazırlanmış olan ölçek formları 659 öğretmen adayı tarafından doldurulmuş, analiz sırasında aşırı uç değerlendirilmesi ve normallik dağılımları incelenerek 28 veri çıkarılmıştır. Kalan 628 veri üzerinden hipotezlerin test edilmesi için betimleyici istatistiksel analizler, t-testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Öğretim elemanlarının öğrenci algılarına göre sınıf yönetimi yeterlilik düzeylerini ve güç kullanımlarını genel olarak belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerini ve güç kullanımlarını öğrencilerin cinsiyetlerine ve bölümlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini T-testi; Sınıf yönetimi yeterliliklerinin ve güç kullanımlarının bölümlere göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA; öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterlilikleri ile güç kullanımları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için korelasyon analizi; öğretim elemanlarının kullandıkları gücün sınıf yönetimi yeterliliklerini yordayıp yordamadığını saptamak için Regresyon analizleri yapılmıştır. ANOVA sonucunda değişkenler arasında anlamlı bir farkın çıkması ve bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden (post-hoc) LSD testi uygulanmaktadır.

Katılımcıların öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterlilikleri ile güç kullanımı puanlarına ilişkin normallik analizi sonuçları Tablo 3.3.'te yer almaktadır.

Tablo 3.3.

Güç Kullanım ve Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Normallik Analizi Sonuçları

	Basıklık	Standart Hata	Çarpıklık	Standart Hata
Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği	,044	,098	-,370	,195
Fiziksel Düzen	,052	,098	-,548	,195
Öğretim Yönetimi	-,204	,098	-,481	,195
Zaman Yönetimi	-,0112	,098	-,448	,195
Sınıf İçi İlişkiler	-,072	,098	-,390	,195
Davranış Geliştirme ve Düzenleme	-,133	,098	-,375	,195
Güç Kullanım Ölçeği	,302	,098	,147	,195
Zorlayıcı Güç	,735	,098	-,005	,195
Ödül Gücü	,271	,098	-,412	,195
Referans Gücü	-,066	,098	-,212	,195
Yasal Güç	,025	,098	-,423	,195
Uzmanlık Gücü	-,237	,098	-,169	,195

Tablo 3.3.'e göre ölçek puanlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin standart hatasına bölünmesinden elde edilen bulguların -3/+3 aralığında olması, verilerin normal dağılım

sergilediğini göstermektedir. Bu yüzden verilerin analizinde betimsel istatistik, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır.



3.BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine göre elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları

Tablo 4.1’de öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmaktadır.

Tablo 4.1.

Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Zorlayıcı Güç ($\bar{x}=2,06$)	N	$\bar{X}$	Ss.
1. Öğrenciler yeterli performans göstermediklerinde, hocalarımız onları sınıfın önünde rencide eder.	628	2,01	,97
2. Hocalarımız, derslerle ilgili beklentilerini karşılamayan öğrencileri küçümser ve ya aşağılarlar.	628	1,79	,91
3. Öğrenciler dersin işleniş politikalarını sorguladıklarında veya bu politikalara karşı çıktıklarında hocalarımız baskıcı ve sert bir tutum takınır.	628	2,09	1,10
4. Hocalarımız, talimatlarına uymayan öğrencileri cezalandırır.	628	1,76	,93
5. Hocalarımız, sınıfta istenmeyen davranış sergileyen öğrencilere ters ters bakar.	628	2,24	1,16
6. Hocalarımız, ödevlerini geç teslim eden öğrencilerin kendilerini suçlu hissetmelerine neden olur.	628	2,47	1,23
Ödül Gücü ($\bar{x}=2,74$)			
7. Hocalarımız, kendi isteklerine uyulduğunda sınıfı ödüllendirir.	628	2,28	1,13
8. Bir öğrenci o hafta derste başarı gösterdiğinde hocalarımız öğrenciyi över ve onaylar.	628	3,05	1,14
9. Bir öğrenci ders dönemini iyi bir performansla tamamladığında, hocalarımız onu sınıfa örnek gösterir.	628	2,80	1,25
10. Hocalarımız, derste dönem boyunca üstün başarı gösteren öğrencileri okula duyurur.	628	2,12	1,21
11. Bir öğrenci hocalarımızın talimatlarına uyduğunda onlardan övgü alır.	628	2,96	1,18
12. Öğrenciler derslerde iyi performans gösterdiğinde, hocalarımız ödev teslim tarihi gibi konularda öğrenci görüşlerini dikkate alır.	628	3,25	1,11
Referans Gücü ($\bar{x}=3,43$)			
13. Hocalarımız, öğrencilerle ilişki kurarken samimi ve güven verici davranır.	628	3,73	,90

Tablo 4.1 devamı	N	$\bar{X}$	Ss.
14. Hocalarımla birçok ortak yönümüz olduğunda kendimi onlarla özdeşleştiririm.	628	3,46	1,10
15. Hocalarımız öğrencilere açık ve cana yakın davranarak sınıfla dostça bir ilişki kurar.	628	3,57	,93
16. Hocalarımla konuştuğumuz birçok konuda benzer düşündüğümü hissedirim.	628	3,28	,99
17. Olayları hocalarımla aynı bakış açısıyla görürüm.	628	3,07	1,03
18. Sınıfta paylaştıkları bireysel öyküler ve örnekler sayesinde hocalarımla kişisel olarak ilişki kurabileceğimi hissedirim.	628	3,50	1,07
Yasal Güç ($\bar{x}=2,93$)			
19. Hocalarımız, tavırlarıyla akademisyen konumlarının bir öğrencininkinden daha üstün olduğunu hissettirir.	628	3,38	1,20
20. Hocalarımız öğrencilere, kendilerine itaat edilmesini ve sözünden çıkılmamasını ister bir biçimde davranır.	628	2,77	1,21
21. Hocalarımız sınıfta hâkimiyeti sağlamak için akademisyen konumlarını kullanır.	628	3,08	1,22
22. Hocalarımız öğrencilerle resmi ve mesafeli bir şekilde ilişki kurar.	628	3,06	1,09
23. Hocalarımız 'dersin işlenişini beğenmiyorsanız bu dersi bırakıp farklı bir ders alabilirsiniz' gibi ifadeler kullanır.	628	2,44	1,29
24. Hocalarımız kararlarının ve politikalarının yönetim tarafından destekleneceğini açıkça belirtir.	628	2,84	1,25
Uzmanlık Gücü ($\bar{x}=3,81$)			
25. Hocalarımız derslerini açık bir şekilde organize eder ve iyi işler.	628	3,91	,87
26. Hocalarımız derslerde güncel, kuramsal tartışma ve araştırmalara yer verir.	628	3,97	,85
27. Hocalarımız sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler.	628	2,99	1,17
28. Hocalarımın verdikleri derslerle ilgili güvenilir bir kaynak olduğunu söyleyebilirim.	628	3,91	,96
29. Hocalarımın ders anlatırken kullandığı dile bakarak ders içeriğinde uzman olduklarını söyleyebilirim.	628	4,00	,85
30. Hocalarımız dersin içerik alanında ileri düzeyde bilgi sahibi olduklarını gösterir bir şekilde iletişim kurar.	628	4,07	,84

Tablo 4.1'de eğitim fakültesi öğrencilerinin algılarına göre öğretim elemanlarının güç kullanımlarına ilişkin genel ağırlıklı ortalamaları incelendiğinde; zorlayıcı gücü ($\bar{x}=2,06$) en az

sıklıkta; ödül gücünü ($\bar{x}=2,74$) nadiren; yasal gücü ara sıra ($\bar{x}=2,93$); referans gücünü ($\bar{x}=3,43$) sık sık; uzmanlık gücünü ($\bar{x}=3,81$) her zaman sergiledikleri sonuçlarına ulaşılabilir.

Zorlayıcı güç boyutunda 'hocalarımız, talimatlarına uymayan öğrencileri cezalandırır' maddesi en düşük, 'hocalarımız, ödevlerini geç teslim eden öğrencilerin kendilerini suçlu hissetmelerine neden olur' maddesi en yüksek puanlanan maddelerdir. Zorlayıcı güç boyutunda madde ortalamalarına genel olarak bakıldığında, öğretim elemanlarının küçümseme, cezalandırma, rencide etme davranışlarının en az, psikolojik kanalları kullanarak yaptırım uygulama davranışlarının en çok sergilenen davranışlar olduğu ifade edilebilir.

Ödül gücü boyutunda 'hocalarımız, derste dönem boyunca üstün başarı gösteren öğrencileri okula duyurur' maddesi en az, 'öğrenciler derslerde iyi performans gösterdiğinde, hocalarımız ödev teslim tarihi gibi konularda öğrenci görüşlerini dikkate alır' maddesi en sık görülen davranışlardır. Boyutun genelinde öğretim elemanlarının öğrencileri bireysel olarak ödüllendirmeyi sıklıkla; öğrencileri okula, çevreye örnek göstermeyi daha az sıklıkta gerçekleştirdikleri sonuçlarına ulaşılabilir.

Referans gücü boyutunda, 'olayları hocalarımla aynı bakış açısıyla görürüm' maddesi en düşük, 'hocalarımız, öğrencilerle ilişki kurarken samimi ve güven verici davranır' maddesi en yüksek puanlanan maddelerdir. Öğretmen adayları öğretim elemanlarını referans gücü kullanımı boyutunda genel olarak yüksek değerlendirirken, öğretim elemanları ile özdeşleşmede düşük düzeyde yanıtlar verdikleri sonuçlarına ulaşılabilir.

Yasal güç boyutunda 'hocalarımız 'dersin işlenişini beğenmiyorsanız bu dersi bırakıp farklı bir ders alabilirsiniz gibi ifadeler kullanır' maddesi en düşük, 'hocalarımız, tavırlarıyla akademisyen konumlarının bir öğrencininkinden daha üstün olduğunu hissettirir' maddesi en yüksek puanlanan maddelerdir. Öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kullanımlarında boyutun madde ortalamaları dikkate alındığında öğrencilere karşı cezalandırıcı davranmak yerine daha çok statülerinden kaynaklı mesafeli ve resmi davranışlar sergiledikleri ifade edilebilir.

Uzman gücü boyutunda ise 'hocalarımız sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler' maddesi en düşük, 'hocalarımız dersin içerik alanında ileri düzeyde bilgi sahibi olduklarını gösterir bir şekilde iletişim kurar' maddesi en yüksek puanlanan maddelerdir. Genel olarak uzmanlık gücü boyutunda bütün davranışların öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarınca oldukça yüksek düzeyde sergilendikleri ifade edilebilir.

Ek olarak uzmanlık gücü boyutunda yer alan 'hocalarımız dersin içerik alanında ileri düzeyde bilgi sahibi olduklarını gösterir bir şekilde iletişim kurar' ($\bar{x}=4.07$) ve 'hocalarımın ders anlatırken kullandığı dile bakarak ders içeriğinde uzman olduklarını söyleyebilirim' ($\bar{x}=4,00$) maddeleri her zaman gerçekleştirilen davranışlar olarak ifade edilmektedir. Zorlayıcı güç

boyutunda ise ‘hocalarımız, talimatlarına uymayan öğrencileri cezalandırır’ ($\bar{x}=1,76$) ve ‘hocalarımız, derslerle ilgili beklentilerini karşılamayan öğrencileri küçümser ve ya aşağılarlar’ ($\bar{x}=1,79$) maddeleri ise hiçbir zaman görülmeyen davranışlar olarak gözlenmektedir.

Öğretim elemanlarının Güç Kullanımları Ölçeği genel puan ortalamasına ($\bar{x}= 2,99$) göre; zorlayıcı güç ($\bar{x}=2,06$), ödül gücü ($\bar{x}=2,74$) ve yasal gücün ($\bar{x}=2,93$) ortalama değer in altında; referans gücü ($\bar{x}=3,43$) ve uzmanlık gücünün ($\bar{x}=3,81$) ortalama değer in önemli bir fark ile üstünde olduğu gözlenmektedir. Özellikle zorlayıcı gücün ortalamayı büyük oranda aşağı çektiği, uzmanlık gücünün yine büyük oranda yukarı taşıdığı ifade edilebilir.

4.2. Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri

Tablo 4.2’de öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmaktadır.

Tablo 4.2

Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretim Elemanlarının Sınıfın Fiziksel Düzenini Sağlamaya İlişkin Davranışları ($\bar{x}=3,55$)	N	$\bar{X}$	Ss.
1. Gerekğinde öğrenci sayısına ve sınıf yapısına uygun düzenlemeleri yapar.	628	3,76	,97
2. Sınıfta ısı, gürültü, aydınlatma vb. özelliklere duyarlı olup, gerekli düzenlemelerde bulunur.	628	3,92	,92
3. Sınıfta yer alan eğitsel araçları en verimli şekilde kullanır.	628	3,66	,92
4. Sınıftaki her türlü fiziksel düzenlemeyi öğrencilerle birlikte yapar.	628	3,28	1,00
5. Sınıftaki her boş alandan öğretimsel bir amaç için yararlanır.	628	3,00	1,10
6. Sınıfı, öğrenme etkinlikleri için en uygun şekilde düzenler.	628	3,40	1,13
7. Sınıfta fiziksel ve ergonomik eksikliklerden kaynaklanan (kişisel-özel alan eksikliği, kalabalıklık vb.) istenmeyen öğrenci davranışlarına nedenine uygun tepkide bulunur.	628	3,81	,98
Öğretim Elemanlarının Öğretim Yönetimine İlişkin Davranışları ($\bar{x}=4,04$)			
8. Dersi bir plan dahilinde sistematik bir şekilde yürütür.	628	4,24	,71
9. Dersin amacı, işlevi ve sağlayacağı kazanımlar hakkında yönergeler verir.	628	4,16	,81
10. Ders kapsamında işlenecek konuları ve süreci açıklar.	628	4,31	,80
11. Ders kapsamında yararlanılacak kaynak ve materyalleri belirtir.	628	4,24	,82
12. Konuya ilişkin etkili sorular sorar.	628	4,04	,86
13. Uygun ipuçları vererek öğrencilerin derse katılımını sağlar.	628	3,82	,89
14. Konuya ilişkin anlaşılır düzeltmeler yapar.	628	3,95	,80
15. Öğretimin planlanmasında sosyo-kültürel farklılıkları dikkate alır.	628	3,45	1,13
16. Sınıfta kurallara uyulmasını sağlar.	628	4,17	,78
17. Sınıfta öğrenmeye uygun olumlu bir hava oluşturur.	628	3,98	,84

Öğretim Elemanlarının Zaman Yönetimi Konusundaki Davranışları ($\bar{x}=3,78$)			
18. Ders süresince zamanı iyi kullanır.	628	3,92	,99
19. Derse hazırlıklı girer.	628	4,27	,79
20. Derste kullanılacak araç ve gereçleri ders öncesinde kullanıma hazır hale getirir veya getirilmesini sağlar.	628	3,84	,96
21. Öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı, motivasyonlarının azaldığı anı zamanında tespit eder ve gerekli önlemleri alır.	628	3,31	1,05
22. Önemsiz konu ve ayrıntılardan kaçınır.	628	3,50	,98
Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi İlişkileri Düzenleme Konusundaki Davranışları ($\bar{x}=3,60$)	N	$\bar{X}$	Ss.
23. Dili etkin kullanır.	628	4,16	,72
24. Öğrencileri dinlemeye, anlamaya çalışır.	628	3,84	,91
25. Beden dilini etkili kullanır.	628	3,79	,90
26. Öğrencileri karşılıklı iletişim konusunda cesaretlendirir.	628	3,54	1,04
27. Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler.	628	2,87	1,18
28. Öğrencilerin bireysel özelliklerini bilir ve ilişkilerde gözönünde bulundurur.	628	2,94	1,15
29. Sınıf kurallarını uygulamada eşit davranır.	628	3,81	1,01
30. Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirir.	628	3,73	,98
31. Öğrencilere isimleri ile hitap eder.	628	3,34	1,25
32. Öğrencilere samimi ve içten davranır.	628	3,54	,99
33. Öğrenciye iletişime açık olduğunu sezdirir	628	3,70	,99
34. Sınıfta güvene dayalı bir ortam oluşturur.	628	3,65	,95
35. İlişkilerde empatik davranır.	628	3,40	1,11
36. Ben dilinden çok biz dilini kullanır.	628	3,58	1,00
37. Öğrencilerin görüşlerine karşı hoşgörülü ve saygılı olur.	628	3,85	,96
38. Gerekğinde öğrencilerin takım halinde çalışmalarına uygun ortam hazırlar.	628	3,88	1,00
Öğretim Elemanlarının Davranış Geliştirme ve Düzenlemeye İlişkin Davranışları ($\bar{x}=3,72$)			
39. Kazandırılmak istenen davranışı tanımlar.	628	4,50	,81
40. Kazandırılmak istenen davranışın amacını açıklar.	628	3,99	,84
41. Davranışın öğrenme açısından önemini vurgular.	628	4,02	,82
42. Öğrencilerde doğru davranış geliştirebilmek için duruma en uygun tepkiyi verir.	628	3,77	,86

43. Öğrencilerin yeteneklerine uygun istek ve beklentiler içerisinde olur.	628	3,51	1,02
44. Öğrencilerin bireyselliklerine karşı yeterince hoşgörülü davranır.	628	3,52	1,01
45. Öğrencilere karşı olumlu ifadeler kullanır.	628	3,86	,89
46. İstenmeyen davranışı, ortaya çıkmadan tahmin eder, gerekli önlemleri alır.	628	3,37	,98
47. İstenmeyen davranış ortaya çıktığında öğrenciye değil davranışa odaklanır.	628	3,39	1,05

Tablo 4.2’de eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin genel ağırlıklı ortalamaları incelendiğinde; sınıfın fiziksel düzenini sağlamaya ilişkin davranışlar boyutunu en düşük ortalama ile ($\bar{x}=3,55$) en az; sınıf içi ilişkileri düzenleme konusundaki davranışlar boyutunu ($\bar{x}=3,60$) nadiren; davranış geliştirme ve düzenlemeye ilişkin davranışlar boyutunu ($\bar{x}=3,72$) ara sıra; zaman yönetimi konusundaki davranışlar boyutunu ($\bar{x}=3,78$) sık sık; öğretim yönetimine ilişkin davranışları boyutunu en yüksek ortalama ile ($\bar{x}=4,04$) her zaman yeterli bulundukları söylenebilir.

Sınıfın fiziksel düzenini sağlamaya ilişkin davranışlar boyutunun ‘sınıfta ısı, gürültü, aydınlatma vb. özelliklere duyarlı olup, gerekli düzenlemelerde bulunur ($\bar{x}=3,92$)’ maddesi en yüksek puanlanan; ‘sınıftaki her boş alandan öğretimsel bir amaç için yararlanır ($\bar{x}=3,00$)’ maddesi en düşük puanlanan maddedir. Fiziksel düzeni sağlama boyutundaki madde ortalamaları dikkate alındığında, öğretim elemanlarının sınıfı ergonomik açıdan öğrenci yararına göre düzenlediklerini ancak öğretimsel amaçları gerçekleştirirken, sınıf düzenini aktif olarak kullanmada oldukça yetersiz kaldıkları sonuçlarına ulaşılabilir.

Öğretim yönetimine ilişkin davranışlar boyutunda ‘ders kapsamında işlenecek konuları ve süreci açıklar ($\bar{x}=4,31$)’ maddesi en yüksek, ‘öğretimin planlanmasında sosyo-kültürel farklılıkları dikkate alır ($\bar{x}=3,45$)’ maddesi en düşük puanlanan maddelerdir. Öğretim yönetimi boyutundaki maddelerin ortalamalarına genel olarak bakıldığında öğretim elemanlarının ders hakkında bilgi verme, planlama, materyal kullanımı gibi öğretim hedeflerini gerçekleştirme konularında oldukça yeterli görüldükleri ancak ipucu, dönüt verme ve farklıları dikkate alma konusunda diğer maddelere oranla daha yetersiz değerlendirildikleri ifade edilebilir.

Zaman yönetimi konusundaki davranışlar boyutuna bakıldığında ise ‘derse hazırlıklı girer ($\bar{x}=4,27$)’ maddesi en çok, ‘öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı, motivasyonlarının azaldığı anı zamanında tespit eder ve gerekli önlemleri alır ($\bar{x}=3,31$)’ maddesi en az puanlanan davranışlar olarak görülmektedir. Öğretim elemanlarının zaman yönetiminde öğrenci görüşlerine

bakıldığında ders için zamanı iyi kullandıklarını ancak öğrenci motivasyonunu sağlamada yetersiz kaldıkları ifade edilebilir.

Sınıf içi ilişkileri düzenleme konusundaki davranışlar boyutunda 'dili etkin kullanır ($\bar{x}=4,16$)' maddesi en sık; 'sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler ($\bar{x}=2,87$)' maddesi en az puanlanan davranışlardır. Boyutta yer alan tüm maddelerin ortalamalarına bakıldığında öğretim elemanlarının sınıf içerisinde beden ve ifade edici dilini iyi kullandığı ancak öğrencilerin bireysel özelliklerini ve isimlerini önemsemede, empatik davranmada ve sınıf kurallarını belirlemede oldukça yetersiz oldukları ifade edilebilir.

Davranış geliştirme ve düzenlemeye ilişkin davranışlar boyutunda 'kazandırılmak istenen davranış tanımlar ($\bar{x}=4,50$)' maddesi en çok; 'istenmeyen davranış, ortaya çıkmadan tahmin eder, gerekli önlemleri alır ($\bar{x}=3,37$)' maddesi en az puanlanan maddelerdir. Öğretim elemanlarının davranış geliştirme ve düzenlemede, boyutun madde ortalamalarına bakıldığında amaçlanan davranışları gerçekleştirmeye yönelik olan maddelerin yüksek, istenmeyen davranışları düzenlemede düşük puanlar aldıkları söylenebilir.

Öğretim elemanlarının sınıf içi ilişkileri düzenleme konusundaki davranışları boyutunda 'sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler' ($\bar{x}=2,87$) ve 'öğrencilerin bireysel özelliklerini bilir ve ilişkilerde göz önünde bulundurur' ($\bar{x}=2,94$) maddeleri en düşük ortalama ile en az yeterli bulunan durumlar olarak ifade edilirken; öğretim elemanlarının davranış geliştirme ve düzenlemeye ilişkin davranışları boyutundaki 'kazandırılmak istenen davranış tanımlar' ($\bar{x}=4,50$) maddesi her zaman yeterli bulunmuştur.

4.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları

Katılımcıların öğretim elemanlarının güç kullanımlarına ilişkin görüşlerine ait t-testi analizi sonuçları Tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Güç Kullanım Ölçeği Puanlarının T-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sd	t	df	p
Zorlayıcı Güç	Kadın	447	2,06	,80	,082	626	,935
	Erkek	181	2,06	,85			
Ödül Gücü	Kadın	447	2,70	,87	-2,047	626	,041
	Erkek	181	2,85	,88			
Referans Gücü	Kadın	447	3,45	,75	,853	626	,394
	Erkek	181	3,39	,82			
Yasal Güç	Kadın	447	2,92	,91	-,485	626	,628
	Erkek	181	2,96	,85			
Uzmanlık Gücü	Kadın	447	3,84	,64	2,133	626	,033
	Erkek	181	3,72	,73			
Güç Kullanım Ölçeği	Kadın	447	2,99	,40	-,036	626	,971
	Erkek	181	3,00	,40			

**p≤0.05

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre öğretim elemanlarının güç kullanımlarına ilişkin puanlarının anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını incelemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmaktadır.

Tablo 4.3'e göre öğretim elemanlarının kullanmış oldukları ödül gücü ve uzmanlık gücünde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilirken; zorlayıcı güç, yasal güç ve referans gücünde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir ($p < .05$). Erkek öğrenciler ($\bar{x}=2,85$) öğretim elemanlarının ödül gücünün kadın öğrencilere göre ($\bar{x}=2,70$) daha sıklıkta kullanıldığını; kadın öğrenciler ise ($\bar{x}=3,84$) erkek öğrencilere göre ($\bar{x}=3,72$) öğretim elemanlarının uzmanlık gücünü daha sık kullandıklarını belirtmektedirler ($p < .05$). Erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre öğretim elemanlarının ödül gücünü; kadın öğrenciler de erkek öğrencilere göre öğretim elemanlarının uzmanlık gücünü daha sık kullandıklarını düşündükleri ifade edilebilir.

4.4. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenlerine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri

Katılımcıların cinsiyetlerine göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşlerine ait t-testi analizi sonuçları Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği Puanlarının T-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sd	t	df	p
Fiziksel Düzen	Kadın	447	3,53	,67	-,835	626	,404
	Erkek	181	3,58	,69			
Öğretim Yönetimi	Kadın	447	4,07	,53	2,212	626	,027
	Erkek	181	3,96	,58			
Zaman Yönetimi	Kadın	447	3,79	,62	,798	626	,425
	Erkek	181	3,75	,70			
Sınıf İçi İlişkiler	Kadın	447	3,61	,65	,348	626	,728
	Erkek	181	3,59	,69			
Davranış Düzenleme ve Geliştirme	Kadın	447	3,71	,67	-,525	626	,600
	Erkek	181	3,74	,69			
Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği	Kadın	447	3,74	,51	,393	626	,695
	Erkek	181	3,72	,57			

** $p \leq 0.05$

Tablo 4.4.'e göre öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin puanlarının anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını incelemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının öğretim yönetimi yeterliliklerine ilişkin davranışları boyutunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilirken, fiziksel düzen, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkiler ve davranış geliştirme ve düzenleme boyutlarda cinsiyete göre anlamlı farklar bulunamamıştır ($p < .05$). Kadın öğrenciler ($\bar{x}=4,07$) erkek öğrencilere ($\bar{x}=3,96$) göre öğretim yönetimine ilişkin davranışlar boyutunda öğretim elemanlarını daha yeterli algılamaktadırlar ($p < .05$). Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretim yönetimini sağlama boyutunda öğretim elemanlarını daha yüksek düzeyde yeterli buldukları söylenebilir.

4.5. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenlerine Göre Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları

Katılımcıların bölümlerine göre öğretim elemanlarının güç kullanımlarına ilişkin görüşlerine ait ANOVA testi analizi sonuçları Tablo 4.5'te yer almaktadır.

Tablo 4.5.

Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Bölüm	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Zorlayıcı Güç ($\bar{x}$ =2,06)	PDR	96	1,92	2,553		,019	Sınıf Öğ. –Pdr Öğ. İngilizce Öğ.- Pdr Öğ. Matematik Öğ.-Türkçe Öğ. Sınıf Öğ.-Türkçe Öğ. İngilizce Öğ.-Türkçe Öğ.
	Matematik	96	2,13				
	Okul Öncesi	100	2,05				
	Sınıf	95	2,23				
	Türkçe	97	1,89				
	Fen Bilgisi	50	1,97				
	İngilizce	94	2,19				
Ödül Gücü ($\bar{x}$ =2,74)	PDR	96	2,79	4,368		,000	Matematik Öğ.-Okul Ö. Öğ. İngilizce Öğ.-Okul Ö. Öğ. Pdr Öğ.- Okul Ö. Öğ. Türkçe Öğ.- Okul Ö. Öğ. Türkçe Öğ.- Sınıf Öğ. Türkçe Öğ.-Fen B. Öğ. Türkçe Öğ.-İngilizce Öğ. Türkçe Öğ. –Matematik Öğ. Türkçe Öğ.- Pdr Öğ.
	Matematik	96	2,81				
	Okul Öncesi	100	2,50				
	Sınıf	95	2,60				
	Türkçe	97	3,07				
	Fen Bilgisi	50	2,64				
	İngilizce	94	2,75				
Referans Gücü ($\bar{x}$ =3,43)	PDR	96	3,50	3,829		,001	Pdr Öğ.-Sınıf Öğ. Matematik Öğ.-Sınıf Öğ. Okul Ö. Öğ.– Sınıf Öğ. Türkçe Öğ. –Sınıf Öğ. Türkçe Öğ.-Fen B. Öğ. Türkçe Öğ.-İngilizce Öğ. Türkçe Öğ.- Okul Ö. Öğ.
	Matematik	96	3,51				
	Okul Öncesi	100	3,44				
	Sınıf	95	3,22				
	Türkçe	97	3,68				
	Fen Bilgisi	50	3,27				
	İngilizce	94	3,34				
Yasal Güç ($\bar{x}$ =2,93)	PDR	96	2,73	3,484		,002	Matematik Öğ. –Pdr Öğ. Sınıf Öğ. –Pdr Öğ. İngilizce Öğ.- Pdr Öğ. Matematik Öğ. –Türkçe Öğ. Sınıf Öğ.-Türkçe Öğ. İngilizce Öğ.-Türkçe Öğ. Sınıf Öğ.-Okul Ö. Öğ.
	Matematik	96	3,05				
	Okul Öncesi	100	2,86				
	Sınıf	95	3,15				
	Türkçe	97	2,73				
	Fen Bilgisi	50	2,90				
	İngilizce	94	3,09				
Uzmanlık Gücü ($\bar{x}$ =3,81)	PDR	96	3,92	2,550		,019	Pdr Öğ.-Sınıf Öğ. Pdr Öğ.-İngilizce Öğ. Matematik Öğ.-Sınıf Öğ. Okul Ö. Öğ.-Sınıf Öğ. Türkçe Öğ.-Sınıf Öğ.
	Matematik	96	3,86				
	Okul Öncesi	100	3,88				
	Sınıf	95	3,61				
	Türkçe	97	3,87				
	Fen Bilgisi	50	3,74				
	İngilizce	94	3,73				
Güç Ölçeği	PDR	96	2,97	1,699		,119	Matematik Öğ. -Okul Ö. Öğ. Matematik Öğ.- Fen B. Öğ. Türkçe Öğ.-Fen B. Öğ.
	Matematik	96	3,07				
	Okul Öncesi	100	2,95				
	Sınıf	95	2,96				
	Türkçe	97	3,05				
	Fen Bilgisi	50	2,90				
	İngilizce	94	3,02				

**p≤0.05

Tablo 4.5'e göre öğretim elemanlarının güç kullanımlarına ilişkin bölümlere göre farklılıkların olduğu gözlenmektedir. Zorlayıcı güç ($p<.05$), ödül gücü ($p<.05$), referans gücü ($p<.05$), yasal güç ($p<.05$) ve uzmanlık gücünde ($p>.05$) anlamlı farklılık bulunmaktadır. Farkın kaynağını tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden (post-hoc test) LSD testi uygulanmıştır.

Buna göre öğretim elemanlarının zorlayıcı gücü en çok kullandıklarını düşünen grubun en yüksek ortalama ile Sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=2,23$) öğrencileri; en az kullandığını belirten grubun en az ortalama ile Türkçe öğretmenliği ($\bar{x}=1,89$) öğrencileri oldukları görülmektedir. Öğretim elemanlarının zorlayıcı gücü, Pdr öğretmenliği öğrencileri ($\bar{x}=1,92$); Sınıf ($\bar{x}=2,23$) ve İngilizce öğretmenliği öğrencilerine ($\bar{x}=2,19$) göre daha az kullanıldığını ifade etmektedirler. Matematik ($\bar{x}=2,13$), Sınıf ($\bar{x}=2,23$) ve İngilizce öğretmenliği öğrencileri ($\bar{x}=2,19$) ise Türkçe öğretmenliği öğrencilerine ($\bar{x}=1,89$) göre öğretim elemanlarının zorlayıcı gücü daha çok kullandıklarını düşünmektedirler.

Öğretim elemanlarının ödül gücünü en çok kullandığını düşünen grup en yüksek ortalama ile Türkçe öğretmenliği ($\bar{x}=3,07$) öğrencileridir. Yine Türkçe öğretmenliği öğrencileri ($\bar{x}=3,07$); Sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=2,60$), Matematik ($\bar{x}=2,81$); Okul Öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=2,50$); Pdr ($\bar{x}=2,79$); Fen Bilgisi öğretmenliği ($\bar{x}=2,64$); İngilizce öğretmenliği ($\bar{x}=2,75$); öğrencilerine göre öğretim elemanlarının ödül gücünü daha sıklıkta kullandıklarını belirtmektedirler. Okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=2,50$); öğrencileri ise Pdr ($\bar{x}=2,79$); Matematik ($\bar{x}=2,81$); İngilizce öğretmenliği ($\bar{x}=2,75$); Türkçe öğretmenliği ($\bar{x}=3,07$) öğrencilerine göre öğretim elemanlarının ödül gücünü daha az kullandıklarını ifade etmektedirler.

Öğretim elemanlarının referans gücünü en çok kullandığını düşünen grup en yüksek ortalama ile Türkçe öğretmenliği öğrencileri ($\bar{x}=3,68$); en az kullandığını düşünen grup en az ortalama ile Sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=3,22$) öğrencileridir. Öğretim elemanlarının referans gücünü Pdr ($\bar{x}=3,50$), Matematik ($\bar{x}=3,51$) ve Okul öncesi öğretmenliği öğrencileri ($\bar{x}=3,44$); Sınıf öğretmenliği öğrencilerine göre ($\bar{x}=3,22$) daha çok kullandığını düşünmektedirler. Türkçe öğretmenliği öğrencileri ($\bar{x}=3,68$) ise öğretim elemanlarının referans gücünü Sınıf ($\bar{x}=3,22$), Fen ($\bar{x}=3,27$), Okul öncesi ($\bar{x}=3,44$) ve İngilizce öğretmenliği öğrencilerine ($\bar{x}=3,34$) göre daha fazla kullandıklarını ifade etmektedirler.

Öğretim elemanlarının yasal gücü, Sınıf öğretmenliği öğrencileri ($\bar{x}=3,15$) en çok, Pdr ($\bar{x}=2,73$) ve Türkçe öğretmenliği öğrencileri ($\bar{x}=2,73$) en az kullanıldığını düşünmektedirler. Pdr öğretmenliği öğrencileri ($\bar{x}=2,73$) ve Türkçe öğretmenliği öğrencileri ($\bar{x}=2,73$); Matematik ($\bar{x}=3,05$), Sınıf ($\bar{x}=3,15$) ve İngilizce öğretmenliği öğrencilerine ($\bar{x}=3,09$) göre öğretim elemanlarının yasal gücü daha az kullandıklarını ifade etmektedirler. Öte yandan Sınıf

öğretmenliği öğrencileri ($\bar{x}=3,15$) de Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine ($\bar{x}=2,86$) göre öğretim elemanlarının yasal gücü daha sıklıkta kullandığını belirtmektedirler.

Son olarak öğretim elemanlarının uzmanlık gücü değerlendirildiğinde Pdr öğretmenliği öğrencileri ($\bar{x}=3,92$) en çok, Sınıf öğretmenliği öğrencileri ($\bar{x}=3,61$) en az kullanıldığını düşünmektedirler. Pdr öğretmenliği öğrencileri ($\bar{x}=3,92$), İngilizce öğretmenliği öğrencilerine ($\bar{x}=3,73$) göre öğretim elemanlarının uzmanlık gücünü daha çok kullandıklarını ifade etmektedirler. Matematik ($\bar{x}=3,86$), Okul öncesi ($\bar{x}=3,88$), Pdr ($\bar{x}=3,92$) ve Türkçe öğretmenliği öğrencileri ($\bar{x}=3,87$) de Sınıf öğretmenliği öğrencilerine ($\bar{x}=3,61$) göre öğretim elemanlarının uzmanlık gücünü daha sıklıkta kullandıklarını belirtmektedirler.

Öğretim elemanlarının Güç Kullanım Ölçeği'nin tüm alt boyutlarındaki toplam puanlar değerlendirildiğinde Matematik öğretmenliği öğrencileri ($\bar{x}=3,07$) en sık; Fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri ($\bar{x}=2,90$) ise gücün en az kullanıldığını ifade eden gruptur. Güç kullanımına ilişkin ANOVA sonuçlarına göre ise öğrenciler öğretim elemanlarının en çok uzmanlık gücünü ($\bar{x}=3,81$), en az zorlayıcı gücü ($\bar{x}=2,06$) kullandıklarını ifade etmektedirler.

4.6. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri

Katılımcıların öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşlerine ait ANOVA testi analizi sonuçları Tablo 4.6'da yer almaktadır.

Tablo 4.6.

Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Bölüm	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Fiziksel Düzen ($\bar{x}=3,55$)	PDR	96	3,43	6-621	4,687	,000	Matematik Öğ.-Sınıf Öğ.
	Matematik	96	3,75				Pdr Öğ.-Matematik Öğ.
	Okul Öncesi	100	3,57				Türkçe Öğ.-Matematik Öğ.
	Sınıf	95	3,32				Okul Ö. Öğ.- Sınıf Öğ.
	Türkçe	97	3,50				Fen B. Öğ.- Sınıf Öğ.
	Fen Bilgisi	50	3,59				İngilizce Öğ.- Sınıf Öğ.
	İngilizce	94	3,71				İngilizce Öğ.- Türkçe Öğ.
Öğretim Yönetimi ($\bar{x}=4,04$)	PDR	96	4,09	6-621	3,489	,002	İngilizce Öğ.- Pdr Öğ.
	Matematik	96	4,12				Pdr Öğ.-Sınıf Öğ.
	Okul Öncesi	100	4,10				Pdr Öğ.-Türkçe Öğ.
	Sınıf	95	3,86				Matematik Öğ.-Sınıf Öğ.
	Türkçe	97	3,91				Matematik Öğ.-Türkçe Öğ.
	Fen Bilgisi	50	4,07				Okul Ö. Öğ.-Sınıf Öğ.
	İngilizce	94	4,11				Okul Ö. Öğ.-Türkçe Öğ.
Zaman Yönetimi ($\bar{x}=3,78$)	PDR	96	3,73	6-621	4,719	,000	İngilizce Öğ.- Sınıf Öğ.
	Matematik	96	3,94				İngilizce Öğ.- Türkçe Öğ.
	Okul Öncesi	100	3,80				Fen B. Öğ.- Sınıf Öğ.
	Sınıf	95	3,53				Matematik Öğ.-Pdr Öğ.
	Türkçe	97	3,73				Matematik Öğ.-Sınıf Öğ.
	Fen Bilgisi	50	3,99				Matematik Öğ.-Türkçe Öğ.
	İngilizce	94	3,85				Okul Ö. Öğ.-Sınıf Öğ.
Sınıf İçi İlişkiler ($\bar{x}=3,60$)	PDR	96	3,62	6-621	3,419	,003	Türkçe Öğ.-Sınıf Öğ.
	Matematik	96	3,60				Fen B. Öğ.-Sınıf Öğ.
	Okul Öncesi	100	3,64				İngilizce Öğ.-Sınıf Öğ.
	Sınıf	95	3,35				Fen B. Öğ.-Türkçe Öğ.
	Türkçe	97	3,77				Fen B. Öğ.- Pdr Öğ.
	Fen Bilgisi	50	3,57				Pdr Öğ.-Sınıf Öğ.
	İngilizce	94	3,62				
Davranış Düzenleme ve Geliştirme ($\bar{x}=3,72$)	PDR	96	3,62	6-621	1,646	,132	Pdr Öğ.-Sınıf Öğ.
	Matematik	96	3,75				Matematik Öğ.-Sınıf Öğ.
	Okul Öncesi	100	3,80				Okul Ö. Öğ.-Sınıf Öğ.
	Sınıf	95	3,58				Türkçe Öğ.- Sınıf Öğ.
	Türkçe	97	3,82				Okul Ö. Öğ.- Sınıf Öğ.
	Fen Bilgisi	50	3,70				
	İngilizce	94	3,72				
Sınıf Yönetimi Yeterlilik Ölçeği	PDR	96	3,70	6-621	3,497	,002	Pdr Öğ.-Sınıf Öğ.
	Matematik	96	3,83				Matematik Öğ.-Sınıf Öğ.
	Okul Öncesi	100	3,78				Okul Ö. Öğ.-Sınıf Öğ.
	Sınıf	95	3,53				Türkçe Öğ.- Sınıf Öğ.
	Türkçe	97	3,75				Fen B. Öğ.- Sınıf Öğ.

Fen Bilgisi	50	3,78	İngilizce Öğ.- Sınıf Öğ.
İngilizce	94	3,80	

** $p \leq 0.05$

Tablo 4.6'ya göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin bölümlere göre farklılıkların olduğu gözlenmektedir. Sınıfın fiziksel düzenini sağlama ($p < .05$), öğretim yönetimine ilişkin davranışlar ($p < .05$), zaman yönetimine ilişkin davranışlar ($p < .05$), sınıf içi ilişkileri düzenlemeye ilişkin davranışlarda ($p < .05$) anlamlı farklılıklar ortaya çıkarken; davranış geliştirme ve düzenlemeye ilişkin davranışlarda ($p > .05$) anlamlı bir fark bulunmaktadır. Farkın kaynağını tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden (post-hoc test) LSD testi uygulanmıştır.

Buna göre sınıfın fiziksel düzenini sağlama konusunda Matematik Öğretmenliği öğrencileri ($\bar{x}=3,75$) en yüksek ortalama ile öğretim elemanlarını en yeterli algılayan bölümdür. Matematik Öğretmenliği öğrencileri ($\bar{x}=3,75$); Sınıf ($\bar{x}=3,32$), Pdr ($\bar{x}=3,43$) ve Türkçe ($\bar{x}=3,50$) öğretmenliği öğrencilerine göre öğretim elemanlarını fiziksel düzeni sağlama konusunda daha yeterli bulmaktadırlar. Okul Öncesi ($\bar{x}=3,57$) ve Fen Bilgisi ($\bar{x}=3,59$) öğretmenliği öğrencileri, Sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=3,32$) öğrencilerine göre öğretim elemanlarını fiziksel düzeni sağlama boyutunda daha yeterli algılamaktadırlar. Son olarak İngilizce öğretmenliği ($\bar{x}=3,71$) öğrencileri Sınıf ($\bar{x}=3,32$), Türkçe ($\bar{x}=3,50$) ve Pdr ($\bar{x}=3,43$) öğretmenliği öğrencilerine göre öğretim elemanlarını fiziksel düzeni sağlama konusunda daha yeterli bulmaktadırlar.

Öğretim yönetimi yeterliliği alt boyutunda Matematik öğretmenliği bölümü öğrencileri ($\bar{x}=4,12$) en yüksek ortalama ile öğretim elemanlarını en yeterli algılayan grup olarak gözlenmektedir. Pdr ($\bar{x}=4,09$); İlköğretim Matematik ($\bar{x}=4,12$); Okul Öncesi ($\bar{x}=4,10$) ve İngilizce öğretmenliği ($\bar{x}=4,11$) öğrencileri, Sınıf ($\bar{x}=3,86$) ve Türkçe ($\bar{x}=3,91$) öğretmenliği öğrencilerine göre öğretim elemanlarını daha yeterli görmektedirler. Fen Bilgisi öğretmenliği ($\bar{x}=4,07$) öğrencileri ise Sınıf öğretmenliği öğrencilerine ($\bar{x}=3,86$) göre öğretim elemanlarını öğretim yönetimi boyutunda daha yeterli algılamaktadırlar.

Zaman yönetimi boyutunda Fen Bilgisi öğretmenliği ($\bar{x}=3,99$) öğrencileri en yüksek ortalama ile öğretim elemanlarını en yeterli algılayan bölümdür. Matematik öğretmenliği ($\bar{x}=3,94$) öğrencileri, Pdr ($\bar{x}=3,73$), Sınıf ($\bar{x}=3,53$) ve Türkçe öğretmenliği ($\bar{x}=3,73$) öğrencilerine göre öğretim elemanlarını daha yeterli bulmaktadırlar. Sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=3,53$) öğrencileri, Okul Öncesi ($\bar{x}=3,80$), Türkçe ($\bar{x}=3,73$), Fen ($\bar{x}=3,99$) ve İngilizce öğretmenliği ($\bar{x}=3,85$) öğrencilerine göre öğretim elemanlarını zaman yönetimi boyutunda daha az yeterli algılamaktadırlar. Fen Bilgisi öğretmenliği ($\bar{x}=3,99$) öğrencileri Türkçe ($\bar{x}=3,73$) ve Pdr öğretmenliği ($\bar{x}=3,73$) öğrencilerine göre öğretim elemanlarını daha yeterli algılarken; Pdr öğretmenliği ($\bar{x}=3,73$)

öğrencileri de Sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=3,53$) öğrencilerine göre zaman yönetimi boyutunda öğretim elemanlarını daha yeterli görmektedirler.

Sınıf içi ilişkiler boyutunda ise Türkçe öğretmenliği ($\bar{x}=3,77$) öğrencileri öğretim elemanlarını en yeterli bulan grup olarak ifade edilebilir. Sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=3,35$) öğrencileri, Pdr ($\bar{x}=3,62$), Matematik ($\bar{x}=3,60$), Okul Öncesi ($\bar{x}=3,64$), Türkçe ($\bar{x}=3,77$) ve İngilizce öğretmenliği öğrencilerine ($\bar{x}=3,62$) göre öğretim elemanlarını en az yeterli bulan bölüm olarak ifade edilebilir.

Davranış geliştirme ve düzenlemeye yönelik yeterlilik alt boyutunda bölümlere göre anlamlı bir farklılık görülmemekle beraber Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin görüşleri($\bar{x}=3,82$),Okul Öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=3,80$) öğrencilerinin görüşleri, Matematik öğretmenliği ($\bar{x}=3,75$) öğrencilerinin görüşleri, Fen Bilgisi öğretmenliği ($\bar{x}=3,70$) öğrencilerinin görüşleri, Pdr Öğretmenliği ($\bar{x}=3,62$) öğrencilerinin görüşleri, Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görüşleri ($\bar{x}=3,58$)' dir.

Son olarak sınıf yönetimi yeterliliği ANOVA sonuçlarına göre öğrenciler öğretim elemanlarını en çok öğretim yönetimi ($\bar{x}=4,04$), en az sınıfın fiziksel düzenini sağlama ($\bar{x}=3,55$) boyutunda yeterli bulmaktadırlar. Sınıf yönetimi yeterlilik ölçeğinin tüm alt boyutlarına ilişkin ANOVA sonuçları incelendiğinde ise öğretim elemanlarını en yeterli bulan grubun en yüksek ortalama ile Matematik öğretmenliği ($\bar{x}=3,83$) öğrencilerinden, en az yeterli bulan grubun en düşük ortalama ile Sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=3,53$) öğrencilerinden oluştuğu söylenebilir. Bununla birlikte Sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=3,53$) öğrencileri; Pdr ($\bar{x}=3,70$), Matematik ($\bar{x}=3,83$), Okul Öncesi ($\bar{x}=3,78$), Türkçe ($\bar{x}=3,75$), Fen ($\bar{x}=3,78$) ve İngilizce öğretmenliği ($\bar{x}=3,80$), öğrencilerine göre öğretim elemanlarını genel olarak daha az yeterli algılamaktadırlar ($p<.05$).

4.7. Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları ve Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri İlişkisi

Katılımcıların öğretim elemanlarının güç kullanımları ve sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşlerine ait korelasyonanalizi sonuçları Tablo 4.7'de yer almaktadır.

Tablo 4.7.

Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları ile Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	$\bar{X}$	SS
1. Fiziksel Düzen	1												3,55	,68
2. Öğretim Yönetimi	,525**	1											4,04	,55
3. Zaman Yönetimi	,480**	,678**	1										3,78	,65
4. Sınıf İçi İlişkiler	,536**	,627**	,626**	1									3,60	,66
5. Davranış Geliştirme ve Düzenleme	,538**	,615**	,577**	,786**	1								3,72	,68
6. Zorlayıcı Güç	-,159**	-,262**	-,334**	-,437**	-,344**	1							2,06	,81
7. Ödül Gücü	,300**	,141**	,195**	,344**	,295**	-,031	1						2,74	,87
8. Referans Gücü	,394**	,397**	,413**	,629**	,560**	-,324**	,456**	1					3,43	,77
9. Yasal Güç	-,057	-,123**	-,180**	-,292**	-,202**	,495**	,008	-,235**	1				2,93	,89
10. Uzmanlık Gücü	,381**	,576**	,521**	,626**	,587**	-,357**	,301**	,567**	-,230**	1			3,81	,67
11. Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği	,755**	,822**	,813**	,871**	,859**	-,374**	,315**	,585**	-,209**	,651**	1		3,74	,53
12. Sınıfta Güç Kullanımı Ölçeği	,317**	,243**	,201**	,291**	,307**	,363**	,696**	,531**	,476**	,432**	,332**	1	2,99	,40

Tablo 4.7'de öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterlilikleri ile güç kullanımları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin görüşlerine göre sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin fiziksel düzeni sağlama alt boyutu ile güç kullanımlarına ilişkin zorlayıcı güç alt boyutu arasında zayıf düzeyde negatif yönlü ($r = -,159$) anlamlı ilişki; ödül gücü ile orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki ($r = ,300$); referans gücü ile orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki ($r = ,394$); yasal güç ile negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişki ($r = -,057$); uzmanlık gücü ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = ,381$) sonuçları gözlenmektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının sınıfın fiziksel düzenini sağlamaya yönelik yeterlilikleri arttıkça zorlayıcı güç ve yasal güç kullanımlarının azaldığı; ödül gücü, referans gücü ve uzmanlık gücü kullanımlarının arttığı söylenebilir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin görüşlerine göre sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretim yönetimi yeterlilik alt boyutu ile güç kullanımına ilişkin zorlayıcı güç ($r = -,262$) ve yasal

güç ($r = -.123$) alt boyutları arasında negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki; ödül gücü ile ($r = .141$) pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki; referans gücü ($r = .397$) ve uzmanlık gücü ile ($r = .576$) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının öğretim yönetimi yeterlilikleri arttıkça zorlayıcı güç ve yasal güç kullanımlarının azaldığı; ödül gücü, referans gücü ve uzmanlık gücü kullanımlarının da arttığı ifade edilebilir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin görüşlerine göre sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin zaman yönetimi yeterlilik alt boyutu ile güç kullanımına ilişkin zorlayıcı güç alt boyutunda ($r = -.334$) negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki; yasal güç alt boyutu ile ($r = -.180$) negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki; ödül gücü ile ($r = .195$) pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki; referans gücü ($r = .413$) ve uzmanlık gücü ile ($r = .521$) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Bu durum öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının zaman yönetimi konusunda yeterliliklerini arttırdıkça zorlayıcı güç ve yasal güç kullanımlarını azalttıkları; ödül gücü, referans gücü ve uzmanlık gücü kullanımlarını arttırdıkları sonucunu göstermektedir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin görüşlerine göre sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin sınıf içi ilişkileri sağlamaya yönelik yeterlilik alt boyutu ile güç kullanımına ilişkin zorlayıcı güç alt boyutu ile ($r = -.437$) negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki; yasal güç alt boyutu ile ($r = -.292$) negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki; ödül gücü ($r = .344$) ile pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki; referans gücü ($r = .629$) ve uzmanlık gücü ile ($r = .626$) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının sınıf içi ilişkileri sağlamaya yönelik yeterlilikleri arttıkça zorlayıcı güç ve yasal güç kullanımları azalmakta; ödül gücü, referans gücü ve uzmanlık gücü kullanımları sıklığı artmaktadır.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin görüşlerine göre sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin davranış geliştirme ve düzenlemeye yönelik yeterlilik alt boyutu ile güç kullanımına ilişkin zorlayıcı güç alt boyutu ile ($r = -.344$) negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki; yasal güç alt boyutu ile ($r = -.202$) negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki; ödül gücü ile ($r = .295$) pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki; referans gücü ($r = .560$) ve uzmanlık gücü ile ($r = .587$) ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Buradan hareketle öğretim elemanlarının davranış geliştirme ve düzenlemeye yönelik yeterlilikleri arttıkça zorlayıcı güç ve yasal güç kullanımlarının azalış; ödül gücü, referans gücü ve uzmanlık gücü kullanımlarının artış gösterdiği sonucuna ulaşabilir.

4.8. Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımlarının Sınıf Yönetimi Yeterliliklerini Yordaması

Öğretim elemanlarının güç kullanımlarının üniversite öğrencileri algılarına göre sınıf yönetimi yeterliliklerini yordadığı analiz sonuçları Tablo 4.8, 4.9, 4.10, 4.11 ve 4.12’de gösterilmektedir.

Tablo 4.8.

Öğretim Elemanlarının Zorlayıcı Güç Kullanımının Sınıf Yönetimi Yeterliliklerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Fiziksel Düzen						Öğretim Yönetimi					Zaman Yönetimi					Sınıf İçi İlişkiler					Davranış Geliştirme ve Düzenleme						
Yordayıcı Değişken	B	S.H	β	T	p	B	S. H	β	T	p	B	S. H	β	T	p	B	S.H	β	T	p	B	S.H	β	T	p		
Sabit	3,829	,073		52,148	,000	4,410	,058		75,616	,000	4,338	,067		64,765	,000	4,346	,065		66,455	,000	4,318	,070		61,933	,000		
Zorlayıcı Güç	-,133	,033	-,159	-4,028	,000	-,179	,026	-	-3,362	6,804	,000	-,267	,030	-	-3,334	8,852	,000	-,358	,029	-,437	12,170	,000	-,288	,031	-,344	9,180	,000
	R=,159	R²=,025				R=,262	R²=,069				R=,334	R²=,111				R= ,437	R²= ,191				R= ,344	R²= ,119					
	p<0.05					p<0.05					p<0.05					p<0.05					p<0.05						

Zorlayıcı Güç:

Tablo 4.8’e göre öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin fiziksel düzenini sağlama boyutundaki puanları arasında negatif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (R=,159, R²=,025, p<.05). Buna göre öğretim elemanlarının zorlayıcı güç

kullanımları fiziksel düzeni sağlamaya ilişkin toplam varyansın % 2.5'ini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kullanımlarının artması sınıfın fiziksel düzenini az da olsa olumsuz etkilemektedir.

Öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğretim yönetimi boyutundaki puanları arasında negatif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.262$, $R^2=.069$, $p<.05$). Buna göre öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kullanımları öğretim yönetimine ilişkin toplam varyansın % 6.9'unu açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kullanımlarının artması öğretim yönetimini az da olsa olumsuz etkilemektedir.

Öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin zaman yönetimi boyutundaki puanları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.334$, $R^2=.111$, $p<.05$). Buna göre öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kullanımları zaman yönetimi sağlamaya ilişkin toplam varyansın % 11.1'ini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kullanımlarının artması zaman yönetimini olumsuz etkilemektedir.

Öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin sınıf içi ilişkiler boyutundaki puanları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.437$, $R^2=.191$, $p<.05$). Buna göre öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kullanımları sınıf içi ilişkileri sağlamaya ilişkin toplam varyansın % 19.1'ini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kullanımlarının artması sınıf içi ilişkilerini olumsuz etkilemektedir.

Öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin davranış geliştirme ve düzenlemeye yönelik boyutundaki puanları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.344$, $R^2=.119$, $p<.05$). Buna göre öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kullanımları davranış geliştirme ve düzenlemeye ilişkin toplam varyansın % 11.9'unu açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kullanımlarının artması davranış geliştirme ve düzenlemelerini olumsuz etkilemektedir.

Tablo 4.9.

Öğretim Elemanlarının Ödül Gücü Kullanımının Sınıf Yönetimi Yeterliklerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Fiziksel Düzen						Öğretim Yönetimi					Zaman Yönetimi					Sınıf İçi İlişkiler					Davranış Geliştirme ve Düzenleme				
Yordayıcı Değişken	B	S.H	β	T	p	B	S.H	β	T	p	B	S.H	β	T	p	B	S.H	β	T	p	B	S.H	β	T	p
Sabit	2,914	,085		34,144	,000	3,797	,072		52,749	,000	3,389	,084		40,429	,000	2,888	,082		35,156	,000	3,094	,085		36,244	,000
Ödül Gücü	,233	,030	,300	7,871	,000	,089	,025	,141	3,551	,000	,145	,029	,195	4,972	,000	,261	,028	,344	9,175	,000	,229	,030	,295	7,736	,000
	R=,300 R ² =,090 p<0.05					R=,141 R ² =,020 p<0.05					R=,195 R ² =,038 p<0.05					R= ,344 R ² = ,119 p<0.05					R= ,295 R ² = ,087 p<0.05				

Ödül Gücü:

Tablo 4.9'a göre öğretim elemanlarının ödül gücü kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin sınıfın fiziksel düzenini sağlama boyutundaki puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.300$, $R^2=.090$, $p<.05$). Buna göre öğretim elemanlarının ödül gücü kullanımları fiziksel düzeni sağlamaya ilişkin toplam varyansın % 9.'unu açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının ödül gücü kullanımlarının artması sınıfın fiziksel düzenini olumlu etkilemektedir.

Öğretim elemanlarının ödül gücü kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğretim yönetimi boyutundaki puanları arasında pozitif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.141$, $R^2=.020$, $p<.05$). Buna göre öğretim elemanlarının ödül gücü kullanımları zaman yönetimine ilişkin toplam varyansın % 2'sini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının ödül gücü kullanımlarının artması zaman yönetimini az da olsa olumlu etkilemektedir.

Öğretim elemanlarının ödül gücü kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin zaman yönetimi boyutundaki puanları arasında pozitif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.195$, $R^2=.038$, $p<.05$). Buna göre öğretim elemanlarının ödül gücü kullanımları zaman yönetimine ilişkin toplam varyansın % 3.8'ini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının ödül gücü kullanımlarının artması zaman yönetimini az da olsa olumlu etkilemektedir.

Öğretim elemanlarının ödül gücü kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin sınıf içi ilişkileri sağlamaya yönelik boyutundaki puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.344$, $R^2=.119$, $p<.05$). Buna göre öğretim elemanlarının ödül gücü kullanımlarının sınıf içi ilişkileri sağlamaya yönelik toplam varyansın % 11.9'unu açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının ödül gücü kullanımlarının artması sınıf içi ilişkileri sağlamalarını olumlu etkilemektedir.

Öğretim elemanlarının ödül gücü kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin davranış geliştirme ve düzenlemeye yönelik boyutundaki puanları arasında pozitif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.295$, $R^2=.087$, $p<.05$). Buna göre öğretim elemanlarının ödül gücü kullanımları davranış geliştirme ve düzenlemeye yönelik toplam varyansın % 8.7'sini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının ödül gücü kullanımlarının artması davranış geliştirme ve düzenlemeye yönelik az da olsa olumlu etkilemektedir.

Tablo 4.10.

Öğretim Elemanlarının Referans Gücü Kullanımının Sınıf Yönetimi Yeterliliklerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Fiziksel Düzen						Öğretim Yönetimi					Zaman Yönetimi					Sınıf İçi İlişkiler					Davranış Geliştirme ve Düzenleme				
Yordayıcı Değişken	B	S.H	β	T	p	B	S.H	β	T	p	B	S.H	β	T	p	B	S.H	β	T	p	B	S.H	β	T	p
Sabit	2,359	,114		20,689	,000	3,064	,093		33,100	,000	2,592	,108		24,007	,000	1,742	,094		18,469	,000	2,029	,103		19,761	,000
Referans Gücü	,347	,032	,394	10,736	,000	,284	,026	,397	10,813	,000	,347	,031	,413	11,330	,000	,542	,027	,629	20,248	,000	,492	,029	,560	16,909	,000
R=,394 R ² =,155 p<0.05						R=,397 R ² =,157 p<0.05					R=,413 R ² =,170 p<0.05					R=,629 R ² =,396 p<0.05					R=,560 R ² =,314 p<0.05				

Referans Gücü:

Tablo 4.10'a göre öğretim elemanlarının referans gücü kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin sınıfın fiziksel düzenini sağlama boyutundaki puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (R=.394, R²=.155, p<.05). Buna göre öğretim elemanlarının referans gücü kullanımları fiziksel düzeni sağlamaya ilişkin toplam varyansın % 15.5'ini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının referans gücü kullanımlarının artması sınıfın fiziksel düzenini olumlu etkilemektedir.

Öğretim elemanlarının referans gücü kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğretim yönetimi boyutundaki puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (R=.397, R²=.157, p<.05). Buna göre öğretim elemanlarının referans gücü kullanımları öğretim yönetimine ilişkin toplam varyansın % 15.7'sini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının referans gücü kullanımlarının artması öğretim yönetimini olumlu etkilemektedir.

Öğretim elemanlarının referans gücü kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin zaman yönetimi boyutundaki puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.413$, $R^2=.170$, $p<.05$). Buna göre öğretim elemanlarının referans gücü kullanımları zaman yönetimine ilişkin toplam varyansın % 17'sini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının referans gücü kullanımlarının artması zaman yönetimini olumlu etkilemektedir.

Öğretim elemanlarının referans gücü kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin sınıf içi ilişkileri sağlamaya yönelik boyutundaki puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.629$, $R^2=.396$, $p<.05$). Buna göre öğretim elemanlarının referans gücü kullanımlarının sınıf içi ilişkileri sağlamaya ilişkin toplam varyansın % 39.6'sını açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının referans gücü kullanımlarının artması sınıf içi ilişkileri sağlamaya oldukça olumlu etkilemektedir.

Öğretim elemanlarının referans gücü kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin davranış geliştirme ve düzenlemeye yönelik boyutundaki puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.560$, $R^2=.314$, $p<.05$). Buna göre öğretim elemanlarının referans gücü kullanımları davranış geliştirme ve düzenlemeye ilişkin toplam varyansın % 31.4'ünü açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının referans gücü kullanımlarının artması davranış geliştirme ve düzenlemeyi oldukça olumlu etkilemektedir.

Tablo 4.11.

Öğretim Elemanlarının Yasal Güç Kullanımının Sınıf Yönetimi Yeterliklerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Fiziksel Düzen						Öğretim Yönetimi					Zaman Yönetimi					Sınıf İçi İlişkiler					Davranış Geliştirme ve Düzenleme				
Yordayıcı Değişken	B	S.H	β	T	p	B	S.H	β	T	p	B	S.H	β	T	p	B	S.H	β	T	p	B	S.H	β	T	p
Sabit	3,681		,093	34,504	,000	4,263		,075	56,633	,000	4,169		,088	47,530	,000	4,244		,087	8,605	,000	4,173		,091	45,716	,000
Yasal Güç	-,043	,030	-,057	-1,432	,153	-,076	,025	-,123	-3,095	,002	-,131	,029	-,180	-4,567	,000	-,217	,028	-,292	-7,638	,000	-,157	,030	-,202	-5,163	,000
	R=,057 R ² =,003 p<0.05					R=,123 R ² =,015 p<0.05					R=,180 R ² =,032 p<0.05					R= ,292 R ² = ,085 p<0.05					R= ,202 R ² = ,041 p<0.05				

Yasal Güç:

Tablo 4.11'e göre öğretim elemanlarının yasal güç kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin sınıfın fiziksel düzenini sağlama boyutundaki puanları arasında negatif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.057$, $R^2=.003$, $p<.05$). Buna göre öğretim elemanlarının yasal gücü kullanımları fiziksel düzeni sağlamaya ilişkin toplam varyansın % 0.3'ünü açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının yasal gücü kullanımlarının artması sınıfın fiziksel düzenini çok az da olsa olumsuz etkilemektedir.

Öğretim elemanlarının yasal güç kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğretim yönetimi boyutundaki puanları arasında negatif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.123$, $R^2=.015$, $p<.05$). Buna göre öğretim elemanlarının yasal gücü kullanımları öğretim yönetimine ilişkin toplam varyansın % 1.5'ini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının yasal gücü kullanımlarının artması sınıfın öğretim yönetimini az da olsa olumsuz etkilemektedir.

Öğretim elemanlarının yasal güç kullanımları, onların sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin zaman yönetimi boyutundaki puanları arasında negatif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.180$, $R^2=.032$, $p<.05$). Buna göre öğretim elemanlarının yasal gücü kullanımları zaman yönetimine ilişkin toplam varyansın % 3.2'sini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının yasal gücü kullanımlarının artması sınıfın zaman yönetimini az da olsa olumsuz etkilemektedir.

Öğretim elemanlarının yasal güç kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin sınıf içi ilişkileri sağlamaya yönelik boyutundaki puanları arasında negatif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.292$, $R^2=.085$, $p<.05$). Buna göre öğretim elemanlarının yasal gücü kullanımları sınıf içi ilişkileri sağlamaya yönelik toplam varyansın % 8.5'ini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının yasal gücü kullanımlarının artması sınıf içi ilişkileri sağlamayı az da olsa olumsuz etkilemektedir.

Öğretim elemanlarının yasal güç kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin davranış geliştirme ve düzenlemeye yönelik boyutundaki puanları arasında negatif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.202$, $R^2=.041$, $p<.05$). Buna göre öğretim elemanlarının yasal gücü kullanımları davranış geliştirme ve düzenlemeye yönelik toplam varyansın % 4.1'ini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının yasal gücü kullanımlarının artması davranış geliştirme ve düzenlemeyi az da olsa olumsuz etkilemektedir.

Tablo 4.12.

Öğretim Elemanlarının Uzmanlık Gücü Kullanımının Sınıf Yönetimi Yeterliklerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Fiziksel Düzen						Öğretim Yönetimi					Zaman Yönetimi					Sınıf İçi İlişkiler					Davranış Geliştirme ve Düzenleme				
Yordayıcı Değişken	B	S.H	β	T	p	B	S.H	β	T	p	B	S.H	β	T	p	B	S.H	β	T	p	B	S.H	β	T	p
Sabit	2,077		,145	14,292	,000	2,227		,104	21,329	,000	1,857		,128	14,489	,000	1,234		,120	10,296	,000	1,451		,127	11,422	,000
Uzmanlık Gücü	,387	,038	,381	10,318	,000	,476	,027	,576	17,635	,000	,506	,033	,521	15,290	,000	,622	,031	,626	20,085	,000	,596	,033	,587	18,149	,000
	R=,381 R ² =,145 p<0.05					R=,576 R ² =,332 p<0.05					R=,521 R ² =,272 p<0.05					R=,626 R ² =,392 p<0.05					R=,587 R ² =,345 p<0.05				

Uzmanlık Gücü:

Tablo 4.12'ye göre öğretim elemanlarının uzmanlık gücü kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin sınıfın fiziksel düzenini sağlama boyutundaki puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (R=.381, R²=,145, p<.05). Buna göre öğretim elemanlarının uzmanlık gücü kullanımları fiziksel düzeni sağlamaya ilişkin toplam varyansın % 14.5'ini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının uzmanlık gücü kullanımlarının artması sınıfın fiziksel düzenini olumlu etkilemektedir.

Öğretim elemanlarının uzmanlık gücü kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğretim yönetimi boyutundaki puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (R=.576, R²=,332, p<.05). Buna göre öğretim elemanlarının uzmanlık gücü kullanımları öğretim yönetimini sağlamaya ilişkin toplam varyansın % 33.2'sini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının uzmanlık gücü kullanımlarının artması öğretim yönetimini olumlu etkilemektedir.

Öğretim elemanlarının uzmanlık gücü kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin zaman yönetimi boyutundaki puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.521$, $R^2=.272$, $p<.05$). Buna göre öğretim elemanlarının uzmanlık gücü kullanımları zaman yönetimini sağlamaya ilişkin toplam varyansın % 27.2'sini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının uzmanlık gücü kullanımlarının artması zaman yönetimini olumlu etkilemektedir.

Öğretim elemanlarının uzmanlık gücü kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin sınıf içi ilişkileri sağlamaya yönelik boyutundaki puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.626$, $R^2=.392$, $p<.05$). Buna göre öğretim elemanlarının uzmanlık gücü kullanımları sınıf içi ilişkileri sağlamaya ilişkin toplam varyansın % 39.2'sini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının uzmanlık gücü kullanımlarının artması sınıf içi ilişkileri sağlamayı oldukça olumlu etkilemektedir.

Öğretim elemanlarının uzmanlık gücü kullanımları ile sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin davranış geliştirme ve düzenlemeye yönelik boyutundaki puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.587$, $R^2=.345$, $p<.05$). Buna göre öğretim elemanlarının uzmanlık gücü kullanımları davranış geliştirme ve düzenlemeye ilişkin toplam varyansın % 34.5'ini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretim elemanlarının uzmanlık gücü kullanımlarının artması davranış geliştirme ve düzenlemeyi oldukça olumlu etkilemektedir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularının tartışması yapılmış olup, sonrasında sonuç ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma

5.1.1. Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları

Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretim elemanları zorlayıcı gücü “hiçbir zaman”; ödül gücünü “nadiren”; yasal gücü “ara sıra”; referans gücünü “sık sık”; uzmanlık gücünü “her zaman” sergilemektedirler. Öğretmen adayları öğretim elemanlarının en fazla uzmanlık ve referans gücünü kullandıklarını düşünmektedirler.

Öğretmen adayları, öğretim elemanlarının uzmanlık gücünü çok sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bir başka ifadeyle öğretmen adayları uzmanlık gücüyle bağlantılı olarak öğretim elemanlarının alanlarında yetkin bilgilere sahip olduklarını ve kendileriyle iyi düzeyde ilişkiler kurduklarını düşünmektedirler. Bu durum öğretim elemanlarının, öğretmenlik meslek bilgilerinde öğretmen adaylarıyla kurdukları güç ilişkilerini, yetkin bilgiye ve samimi, güven verici bir ilişkiye dayandırdıklarını göstermektedir. Bu açıdan öğretim elemanlarının uzmanlık gücünün önemi konusunda farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının bilgili olması ve bunu sunabilmesi öğretmen adaylarınca önemli görülmektedir. Benzer bir biçimde Özdemir (2013), öğretim elemanlarının en fazla uzmanlık gücünü, en az zorlayıcı gücü sergilediklerini belirlemiştir. Yine McCroskey ve Richmond (1983), öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretim elemanlarının uzman ve referans gücünü diğer güç kaynaklarına oranla daha fazla kullandıklarını belirlemişlerdir. Onural (2006) da öğretmen adaylarının ideal bir öğretmende bulunması gereken niteliklerin başında öğretmenin konu alanında yeterli olmasını ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularının aksine Ergün, Duman, Kıncal ve Arıbaş (1999) ile Murat, Aslantaş ve Özgan (2006) araştırmalarında öğrencilerin öğretim elemanlarının alandaki gelişmeleri kendileri ile paylaşmadığını, sınırlı kaynaklarla yetindiklerini ve alan bilgilerinin zayıf olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları, öğretim elemanlarının uzmanlık gücünden sonra en sık referans gücünü kullandıklarını ifade etmişlerdir. Referans gücü, lisans öğrencileriyle güvenli ilişkileri, özdeşleşmeyi, rol model almayı, kişisel ilişkiler kurmayı kapsayan örtük bir güç kullanım şeklidir. Benzer şekilde İpek (2021) öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini deneyimlerini paylaşarak, örnek olaylar anlatarak ve rol model olarak örtük bir biçimde etkilediğini ifade etmiştir. Aydın ve Apaydın (2021) da öğrencilerin öğretim üyelerinin bilgi düzeylerinden çok, öğretmenlik becerileri ve davranışlarına odaklandığını tespit etmiştir.

Öğrenciler öğretim elemanlarının yasal gücü orta sıklıkta kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yasal güç, bulundukları statü itibarıyla öğretim elemanlarının öğrenciler üzerindeki otoritelerini, onlara hissettirmelerini ve gerektiğinde kullanmalarını içeren bir güç boyutudur. Öğretim elemanlarının sınıfta hâkimiyeti sağlama, davranış ve disiplin problemlerini en aza indirme amacıyla yasal güce başvurmuş olabilirler. Yasal gücün kullanımının hem öğretim elemanlarının hem de öğrenci haklarını koruması nedeniyle bazı durumlarda kullanıldığı söylenebilir.

Öğretmen adayları, ödül gücünün nadiren kullanıldığını belirtmişlerdir. Ödül gücü, öğretim elemanlarının öğrencileri çeşitli biçimlerde ödüllendirmeleriyle ilgilidir. Ödül gücü zorlayıcı güç ile benzer şekilde işlemektedir. Her ikisinde de davranış sonrası somut eylemler devreye konulmaktadır. Bir miktar ödül gücünün öğrencileri motive edeceği ve daha uyumlu davranışlar sergileyeceği düşünülmektedir. Bu görüşü doğrular şekilde Golish ve Olson (2000) da öğretim elemanlarının ödül gücü kullanımının, öğrencilerin olumlu (toplum yanlısı) davranış teknikleri sergilemeleriyle yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşmaktadırlar. Ancak ödül gücünün sık kullanımı öğrenciyi dışsal özendiricilere bağımlı hale getirebileceği bu nedenle, daha az sergilenmesi gereken bir güç tipi olduğu söylenebilir. Bu anlamda bu çalışma özelinde öğretim elemanlarının uzman ve referans gücü en sık, zorlayıcı ve ödül gücü en az kullandıkları sonucu değerlendirildiğinde, araştırmanın tutarlı sonuçlar ortaya koyduğu ileri sürülebilir.

Öğretmen adayları, öğretim elemanlarının zorlayıcı gücü hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtmektedirler. Zorlayıcı güç, öğretmenlerin öğrencilere karşı kullanmış oldukları davranışsal ve psikolojik yaptırım güçlerini ifade etmektedir. Öğretmen adayları, öğretim elemanlarının baskıcı, cezalandırıcı, küçümseyici tutumlarıyla hiçbir zaman karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları yetişkin olduğundan öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kullanımlarını gerektirecek durumların oluşmadığı söylenebilir. Öte yandan yükseköğretimde devam, sınav notları, kıyafet vb. konularda görece esnek ve hoşgörülü olunması disiplin problemlerini büyük oranda önlemektedir. Araştırma bulgularına benzer olarak Bozanoğlu (2014), öğretim elemanlarının sınıf yönetiminin tüm boyutlarında öğretmen adaylarına karşı istenmeyen davranışları sergilemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Gömleksiz (1988) öğretim elemanlarının notu yaptırım gücü olarak kullanmadıklarını, güvensizlik ve eleştiriye açık olmama davranışlarını az sergilediklerini saptamıştır. Yine Kentli (2016) öğretmen adaylarının ideal öğretmen tanımlarını ele aldığı araştırmada öğretim elemanlarının öğrenciyi merkeze alan çağdaş bir eğitim anlayışına sahip “tercih yaklaşımını” sık kullandıklarını; eğitimde geleneksel ödül ceza anlayışını kapsayan “davranışçı yaklaşımın” ise son sırada değerlendirildiğini belirtmiştir. Diğer yandan araştırma bulgularının aksine Aksu, Çivitçi ve Duy (2008), öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretim elemanlarının sınıf içerisinde kendilerini rencide etmediklerini ancak derslerde yaptıkları

konuşmalar ve kişisel görüşleri nedeniyle bazı durumlarda yargılandıklarını; öğrencilerin bir kısmının ise baskıcı tavırlarla karşı karşıya olduklarını ve notla tehdit edildiklerini belirtmişlerdir. Ergün ve diğerleri (1999) ile Murat, Aslantaş ve Özgan (2006) çalışmaları da benzer şekilde lisans öğrencilerinin en çok şikâyet ettikleri konuların öğretim elemanlarının kendi düşüncelerini dayattıkları ve öğrencilere eşit davranmadıkları yönünde olmuştur.

Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirmede geleneksel eğitim felsefeleri yerine çağdaş yaklaşımların yaygın olduğu söylenebilir. Bu görüşü destekler nitelikte Erol (2014), öğretmenlerin istenmeyen davranışların önlenmesinde, çoğunluk olarak otoriter davranışlar yerine etkileme yollarının denemesi gerektiğini belirtmiştir. Yine Kearney ve diğerleri (1985), araştırmalarında öğretmenlerin öğrenci davranışını kontrol etmek için cezalandırıcı stratejiler kullanmayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının da bu gelişmelere tanık olduğu ve öğretim elemanlarının zorlayıcı gücü ya da zorlayıcı gücü ifade eden davranışları kullanmamaları gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin daha uyumlu ve modern eğitim yaklaşımlarına uygun tutumlar bekledikleri ileri sürülebilir. McCroskey ve Richmond'un (1983) araştırmasında ilköğretimden üniversiteye kadar öğrenci ve öğretmenler zorlayıcı gücün diğer güçlerden daha az kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde Fidan, Duban, Yüksel, Kasapoğlu ve Yamaç (2013), sınıf öğretmeni adaylarının öğretim elemanlarının kendileri ile iletişim kurarken despot olmamaları gerektiğini, onları aşağılayan davranışlarda bulunmamalarını, argo ve hakaret içermeyen söylemlerde bulunmalarını beklediklerini belirtmişlerdir.

Genel olarak öğretim elemanlarının güç kullanımları konusundaki bulgulardan hareketle Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin yapı olarak, uzmanlık ve referans gücünü daha sık kullanan, zorlayıcı güç ile ödül gücünü nadiren kullanan öğretim elemanlarına sahip olduğu söylenebilir.

5.1.2.Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları, öğretim elemanlarını sınıfın fiziksel düzenini sağlamaya ilişkin davranışlar boyutunda en az; sınıf içi ilişkileri düzenleme davranışları boyutunda nadiren; davranış geliştirme ve düzenlemeye ilişkin davranışlar boyutunda bazen; zaman yönetimi davranışları boyutunda çoğunlukla; öğretim yönetimine ilişkin davranışları boyutunda her zaman düzeyinde öğretim elemanlarını yeterli bulmaktadırlar.

Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarını en yetersiz değerlendirdikleri boyut *sınıfın fiziksel düzenini sağlamadır*. Sınıfın fiziksel düzenini sağlama, ergonomik açıdan sınıfı ve materyalleri eğitime hazır bir biçimde organize etmeyi amaçlamaktadır. Üniversitelerde

sınıfların fiziksel olarak düzenlenmesinde altyapı açısından yetersiz oldukları bilinmektedir. Öğretim elemanlarının bu kısıtlı sınıf ortamlarında önemli düzeyde başarılı olamadıkları sürece öğrenciler tarafından yetersiz olarak algılanmaları kaçınılmazdır. Öğrenme ortamının niteliğinin öğrenci-öğretmen ilişkisinde sorun haline gelmesi, eğitimin verimini düşüren bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle fiziksel düzenin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde psikolojik ve fizyolojik olarak etkili olduğu düşünülmektedir. Fiziksel düzenin yetersiz oluşu, öğretim süreçlerinde aksaklıkların yaşanmasına neden olmaktadır. Bu görüşe paralel olarak Fidan ve diğerleri (2013), sınıf öğretmeni adaylarının öğretim elemanları ile yaşadıkları sorunların büyük bir kısmının sınıfın fiziksel ortamından kaynakladığını belirtmektedirler. Ayrıca araştırma bulguları Aydoğdu (2015), Okçabol (2004), Şen ve Erişen (2002) çalışmalarıyla da desteklenmektedir. Yine Yalçinkaya (2002), öğretmen adaylarının yıl sonu öğretim elemanı değerlendirme forumunda, sınıf araç-gereç kullanımına elverişlidir maddesinin öğrenciler tarafından en düşük dereceli madde olarak işaretlendiğini tespit etmiştir. Akbaş'ın (2015) çalışmasında da öğretmen adayları gibi ortaöğretim öğrencileri de yetiştirildikleri ortamın, sınıfın fiziki düzeninin, oturma biçiminin eğitim sürecine göre düzenlemesi konusunda öğretmenlerini yeterli bulmamaktadırlar.

Öğretmen adayları, öğretim elemanlarının *sınıf içi ilişkilere* ait yeterlilik davranışlarını nadiren sergilediklerini düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının sınıf içerisindeki ilişkileri önemsedikleri ancak bu beklentinin öğretim elemanlarınca yeterli düzeyde karşılanmadığı söylenebilir. Özabacı ve Acat (2005) da öğretmen adaylarının ideal öğretmen özelliklerine ilişkin algılarında, öğrencilerin bir öğretmenin sınıf içi ilişkilerde yeterli olmasını ikinci sırada önemsediklerini saptamışlardır. Harnish ve Bridges (2011), araştırmalarında yapıcı, mizahi yönü olan samimi bir dil kullanan öğretim elemanlarının tam aksi tutumlara sahip öğretim elemanlarına göre öğrenci üzerinde derse yönelik olumlu tutum oluşturma ve sürdürmenin öğrencileri motive ettiği ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını ortaya koymuşlardır. Öte yandan öğretmen adayı-öğretim elemanı etkileşiminin öğrencilerin mesleki tutumlarında önemli bir değişken olduğu da düşünülmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte Ünal (2017) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine tutumlarının öğretim elemanlarının sınıf içi iletişimlerinden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak araştırma bulgularıyla paralel şekilde Gizir (2005), üniversite son sınıf öğretmen adaylarının; Bolat (1990) sınıf içi ilişkileri kapsayan davranışlarda lisans öğrencilerinin; Kaya, Sungurtekin ve Deniz (2017) iletişimde öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunların öğrencilerle iletişim açısından problemler oluşturduğunu ve öğrencilerin engellerle karşılaştıklarını belirlemişlerdir. Benzer şekilde Arslantaş, Cinoğlu ve Yıldız (2012), lisans öğrencilerinin öğretim elemanlarının yarısından fazlasını iletişim becerileri açısından yeterli bulmadıklarını; Harnish ve Bridges (2011) ve Şen ve Erişen (2002) de öğretmen adaylarına göre öğretim elemanları iletişim boyutunda yetersiz olduklarını saptamışlardır.

Öğrencilerin sınıf içi ilişkilerde yoğun düzeyde sorunlar yaşadıklarını ifade etmeleri, öğretim elemanlarının öğrencilerle yaşadıkları iletişim problemlerini farklı değerlendirdiklerini işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının algıları ile öğretim elemanlarının ilişki kurma ve sürdürmeyi aynı boyutta değerlendirmedikleri öngörülmektedir. Bayram (1992) bu görüşü destekler nitelikte öğrenciler açısından sorun olarak nitelendirilen iletişim davranışlarının, öğretim elemanları tarafından iletişim güçlüğü olarak görülmediği sonucuna ulaşmaktadır.

Araştırma bulgularının aksine öğretim elemanlarının, iletişimsel olarak sınıf yönetiminde yeterli olduğu çalışmalara da rastlanmaktadır. Aydoğdu (2015) öğrenci algılarına göre öğretim elemanlarının sınıf içi ilişkileri düzenleme boyutunda orta düzeyde yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekici (2018) ise lisans öğrencilerinin öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi yaratma yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Öğretmen adayları öğretim elemanlarını *davranış geliştirme* boyutunda “orta düzeyde” yeterli bulmaktadırlar. Öğretim elemanlarının öğrencilere kazandırılmak istenen davranış açıklaması, önemini vurgulaması, süreç içerisindeki yapıcı tepkileri ve beklentileri bazen gerçekleştirdikleri gözlenmektedir. Üniversite öğrencilerinin yetişkin olmaları nedeniyle yeni davranış kazandırmada öğretim elemanlarının yeterince etkili olamadıkları anlaşılmaktadır. Yine öğretim elemanlarının lisans öğrencilerinin yetişkin olmaları nedeniyle sınıf kurallarını belirleme ve uyulmasını sağlamaya gerek görmemiş olabilirler. Öte yandan kalabalık sınıfların informal ilişkilerin kurulmasını zorlaştırdığı, öğretim elemanlarının öğrencileri bireysel anlamda tanımayı da güçleştirdiği ve davranış kazandırmada engeller oluşturduğu söylenebilir. Benzer bir çalışmada Aydoğdu (2015), öğrencilerin öğretim elemanlarını davranış geliştirme ve düzenlemeye ilişkin davranışlar boyutlarında orta düzeyde yeterli algıladıklarını; Köseoğlu (1994), ise okul içi ilişkilerde öğrencilerin öğretim elemanlarını davranışlar boyutunda orta düzeyde yeterli bulduklarını tespit etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları öğretim elemanlarını *zaman yönetimi* konusunda oldukça yeterli bulmaktadırlar. Öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde ders süresini etkili kullandıkları, zaman kaybı yaratacak durumlardan kaçındıkları ve öğrenci motivasyonunu takip ederek ders akışını bu doğrultuda planladıkları söylenebilir. Üniversitelerde zaman yönetimi, sınıfların çoğunlukla kalabalık olmasından dolayı oldukça önemli görülmektedir. Taşgın (2010) da sınıf öğretmeni adaylarının öğretim elemanlarının zaman yönetimi yeterliliklerini çok önemli gördüklerini belirlemiştir. Ancak araştırma bulgularının aksine Şen ve Erişen (2002) öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının zaman yönetimi konusundaki davranışlarının sadece bir kısmı tarafından yeterli düzeyde gösterildiğini; Aydoğdu (2015) ise öğrencilerin öğretim elemanlarını zaman yönetimi konusundaki davranışlar boyutlarında orta düzeyde algıladıklarını belirlemiştir.

Öğretmen adayları, öğretim elemanlarını, en çok *öğretim yönetimine* ilişkin boyutta yeterli bulmaktadırlar. Öğretmen adaylarının ders sürecinde, ön bilgi yoklama, ders sürecini iyi yönetme, derse katılım, dönüt düzeltme, ilgili kaynakları öğrencilere açıklama, kültürel farklılıklara dikkat etme gibi konularda öğretim elemanlarını oldukça yeterli algıladıkları söylenebilir. Öğretim elemanlarının uzmanlık bilgi ve becerilerini öğretim ortamına yansıttıkları, öğrencileri bu anlamda tatmin ettikleri anlaşılmaktadır. Baysal (2020), lisans öğrencilerinin başarılı olmasında öğretim elemanlarının etkisini incelerken, öğrenciler öğretim elemanının alan bilgisinin yeterli olması, öğretim sürecinde farklı öğretim yöntem-teknikler kullanması, yaklaşımının olumlu olması ve öğrencilerini başarılı olma konusunda motive etmesinin önemini vurgulamıştır. Araştırma bulgularıyla Çetin (2009) ve Müezzinoğlu'nun (2008) çalışmalarında ulaştıkları sonuçlar örtüşmektedir. Ancak Arslantaş (2011), Ayan (2011), Aydoğdu (2015), Köseoğlu (1994), Özaydınlık, Kabaran, Gökçen ve Altıntaş (2014), Kavak (1986), Saylan ve Uyangör (1998) ve Şen ve Erişen'in (2002) araştırmalarında öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarını öğretimsel hizmetleri gerçekleştirmeleri açısından orta düzeyde ya da az yeterli algıladıklarını belirlemişlerdir. Nitekim öğretmen adaylarının görüşlerine göre Arslantaş, Cinoğlu ve Yıldız (2012) öğretme-öğrenme stratejilerini kullanma konusunda öğretim elemanlarının "yarısının" yeterli düzeyde olduğunu; Sözer (1991) kendilerine sunulan öğretim hizmetini çoğunluğunun orta düzeyde etkili bulduğunu; Yaman (2002) öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek bilgisi yeterlik boyutlarında eksik oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır.

5.1.3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları ve Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri

Araştırmada erkek öğrenciler, öğretim elemanlarının *ödül gücünü* kadın öğrencilere göre daha sıklıkta kullandıklarını, kadın öğrenciler ise erkek öğrencilere göre öğretim elemanlarının *uzmanlık gücünü* daha çok kullandıklarını belirtmişlerdir. Polat, Kaya ve Akdağ (2013) da otoriteye dayalı bir disiplin anlayışını barındıran kural-sonuç modelinde erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek puanlar aldıklarını saptamıştır. Özer ve Bozanoğlu (2016) da erkek lisans öğrencilerin kadın lisans öğrencilerine göre öğretim elemanlarının daha fazla istenmeyen davranış sergilediklerini saptamışlardır. Erkek öğretmen adaylarının bu tutumlarının daha yaygın olması sebebiyle öğretim elemanlarının, yetişkin erkek grubuna zorlayıcı güç yerine ödül gücünü daha fazla kullanmaları olasıdır. Bu bağlamda erkek öğretmen adaylarının ödül gücüyle daha çok karşılaşması, daha sık kullanılmış algısı yaratabilmektedir. Öte yandan kadın öğretmen adaylarının sınıf içerisinde daha uyumlu davranışlarda bulunduğu, böylece erkeklere oranla öğretim elemanlarının ödül gücünü kullanmalarını gerektirecek durumlarla karşılaşmadıkları ifade edilebilir. Bu görüşü destekler

nitelikte Tınmaz (2013), kadın öğrencilerin öğretim elemanlarının demokratik tutum yeterliklerine ilişkin görüşlerinin, erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğuna belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin *öğretim yönetimi boyutunda* kadın öğretmen adaylarının lehine bir farklılık çıkarken, diğer boyutlarda anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Kadın öğrenciler, erkek öğrencilere göre öğretimi planlama, materyal kullanımı, dönüt düzeltme, sınıfta olumlu bir iklim sağlama konusunda öğretim elemanlarını daha yeterli algılamaktadırlar. Silkü (2002), bu görüşü destekler nitelikte kadın öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran öğretim elemanları ile iletişimlerinde kendilerini daha başarılı bulduklarını; yine Arslantaş da (2011) kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretim elemanlarını iletişim konusunda daha yeterli bulduklarını belirtmiştir. Araştırma bulgularıyla benzer olarak Alçı (2018), kadın öğrencilerin öğretim elemanlarının mesleki yeterlilik alt boyutlarından öğretim ilke ve yöntemlerinde; Arslantaş, Cinoğlu ve Yıldız (2012), kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretim elemanlarını materyal kullanma becerisinde; Aydoğdu (2015), kadın öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sınıf yönetimi beceri düzeylerinde; yine Ekici (2018), Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin derslerine giren öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerinde kadın öğrencilerin lehine sonuçlar elde etmişlerdir. Bu bulguların aksine Tutkun ve Erdoğan (2012), kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre öğretim elemanlarını öğrenme-öğretme süreçlerinde daha yetersiz buldukları sonucuna ulaşmıştır. Yeler ve Oğuz (2019) da öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme ortamı algılarında erkek öğrenci algılarının kadın öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliğinin *öğretim yönetiminde* cinsiyete göre farklılığın olmadığı çalışmalar da mevcuttur. Gökyer (2012), aday öğretmenlerin derslerin işlenişine ilişkin görüşlerinde; Özaydınlık ve diğerleri (2014), öğretim elemanlarının öğretmenlik mesleği niteliklerinde; Yılmaz (2018), öğretim elemanlarının öğretim etkililikleri konusunda; cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

5.1.4.Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları

Öğretim elemanlarının zorlayıcı gücü en çok kullandıklarını düşünen bölüm sınıf öğretmenliği öğrencileri, en az kullandığını belirten bölüm ise Türkçe öğretmenliği öğrencileridir. Genel olarak sınıf, matematik ve İngilizce öğretmenliği öğrencileri, öğretim elemanlarının zorlayıcı gücü Türkçe öğretmenliği öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha çok kullandıklarını düşünmektedirler. Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin, ilişki kurma ve iletişime geçmede öğretim elemanları ile diğer bölümlere oranla daha az sorun yaşadığı dolayısıyla öğretim elemanlarının zorlayıcı ve disipline edici tutumlarıyla daha az karşılaştıkları söylenebilir. Sınıf öğretmeni adayları ise öğretim elemanlarını daha otoriter ve cezalandırıcı buldukları anlaşılmaktadır. Sınıf

öğretmeni adayları, öğretim elemanlarını sınıf yönetimi konusunda en yetersiz algılayan bölüm iken, zorlayıcı ve yasal gücün de en sık kullanıldığını düşünen bölüm olmuştur. Buna göre sınıf öğretmenliği öğrencileri, öğretim elemanlarını zorlayıcı ve yasal gücü diğer öğrencilere göre daha fazla kullandıklarını düşünmelerinden dolayı öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliklerini daha düşük düzeyde gördükleri söylenebilir.

Erdem ve Sarıtaş (2006), sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yarısına yakınının eleştiriye açık olma, öğrencileri kararlara katma, arkadaş gibi davranma, problem davranışlara anlayışlı yaklaşma gibi konularda öğretim elemanlarını nadiren demokratik bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Fidan ve diğerleri (2013), sınıf öğretmeni adaylarının öğretim elemanlarının kimi zaman kötü sözler söylediğini, fikirleri konusunda dayatmacı bir şekilde davrandıklarını, beklenen performansı sergilemediklerinde terslendiklerini, kendileriyle aynı düşüncede olmaları açısından beklentiye girdiklerini ifade etmişlerdir. Yine Özdemir ve Üzel (2010) de matematik öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarının çoğunluğunu sert, asabi, iletişime kapalı, gergin ve düşük not veren özelliklerde algıladığını ifade etmiştir.

Öğretim elemanlarının yasal gücü, Sınıf öğretmenliği öğrencileri “en çok”, PDR ve Türkçe öğretmenliği öğrencileri “en az” kullandıklarını düşünmektedirler. Topsakal (2011) bu görüşü destekler nitelikte sınıf öğretmenliği, beden eğitimi, okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin en çok disiplin cezası alan bölümler olduğunu saptamıştır. Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının disiplin problemlerinden ziyade alan derslerinin edebi ve sanatsal yönünden kaynaklı öğrencileriyle daha uyumlu davranışlar sergiledikleri dolayısıyla öğretim elemanları tarafından yaptırım içeren eylemlerle karşılaşmadıkları söylenebilir. Öte yandan PDR öğrencileri ise alan disiplininin bireyi olduğu gibi kabul etme anlayışına sahip olması nedeniyle, hem zorlayıcı hem de yasal güç boyutun kullanılmasından yana olmadıkları söylenebilir.

Öğretim elemanlarının ödül gücünü Türkçe öğretmenliği öğrencileri diğer bölümlere oranla daha sık kullandığını; Okul Öncesi öğretmenliği öğrencileri ise Matematik, İngilizce, PDR ve Türkçe öğretmenliği öğrencilerine göre yasal gücün daha az kullandığını düşünmektedirler. Buna göre Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarınca daha çok onaylanma ve ödüllendirme davranışları ile karşılaştığı ifade edilebilir.

Türkçe öğretmenliği öğrencileri Sınıf, Fen, Okul Öncesi ve İngilizce öğretmenliği öğrencilerine göre öğretim elemanlarının referans gücünü daha fazla kullandığını diğer yandan Sınıf öğretmenliği öğrencileri PDR, Matematik ve Okul Öncesi öğretmenliği öğrencilerine göre daha az kullandığını düşünmektedirler. Fidan ve diğerleri (2013) de benzer şekilde sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen eğitimcisi tanımlarını incelerken, nasıl olması gerektiğinden çok nasıl olmaması gerektiğini dile getirdiklerini tespit etmiştir. Ek olarak sınıf öğretmeni adayları öğretmen eğitimcilerinin mesleki açıdan kötü rol model olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanlarının uzmanlık gücünün çok kullandığını düşünen bölüm PDR öğrencileridir. Diğer yandan Sınıf öğretmenliği öğrencileri de Matematik, Okul Öncesi, PDR ve Türkçe öğretmenliği öğrencilerine göre öğretim elemanlarının uzmanlık gücünü daha az kullandıklarını düşünmektedirler. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin de öğretim elemanlarını sınıf yönetiminde yeterli algılamadığı gibi, ortak amaçları ifade eden uzmanlık gücü kullanımlarını da düşük düzeyde değerlendirmişlerdir. Bir başka ifadeyle sınıf öğretmenliği öğrencileri öğretim elemanlarının alan yeterliklerini, diğer bölüm öğrencilerine göre düşük olarak değerlendirmişlerdir. Gökyer (2012) benzer şekilde sınıf öğretmeni adaylarının derslerin işleniş sürecinde öğretim elemanlarına en düşük ortalamaları veren gruplardan biri olduğunu belirlemiştir. Bu durumda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarından beklentilerinin yüksek olması da etkili olmuş olabilir. Ancak bu sonuçların aksine Saban (2004), sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yarısından çoğunun öğretim elemanlarını “bilginin kaynağı ve aktarıcısı, öğrenci şekillendiricisi, öğrenci tedavi edici” olarak betimlemişlerdir.

Uzmanlık gücünü en yüksek değerlendiren PDR öğrencileri uygulama derslerinin fazlalığı nedeniyle öğretim elemanlarının uzmanlık gücünü daha aktif kullandıklarını düşünmüş olabilirler. Çünkü Pdr öğretmenliği öğrencileri programları gereği, danışmanlık derslerinde hocalarından bire bir eğitimler almakta, vakalar üzerinde çalışmakta ve öğretim elemanları ile danışman ilişkisi kurmaktadır. Nitekim Battal (1988), eğitim bilimleri bölümü öğretim elemanlarının, “ipucu, pekiştireç ve derse katılım” açısından, fen, Türk Dili ve sosyal bilimler dallarına göre daha fazla kullandıklarını belirlemiştir. Yine Teyin (2009) İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin eğitim bilimleri öğretim elemanlarını, alan eğitimi öğretim elemanlarına göre demokratik tutum ve davranışları daha fazla sergilediklerini belirlemiştir.

5.1.5. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenlerine Göre Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri

Öğretmen adaylarının bölümlerine göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerinin *sınıfın fiziksel düzenini sağlama, öğretim yönetimi, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkileri düzenleme* alt boyutlarında anlamlı farklılıklar çıkarken; *davranış geliştirme ve düzenleme boyutunda* anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bulgulara göre, sınıfın fiziksel düzenini sağlama konusunda Matematik Öğretmenliği öğrencileri öğretim elemanlarını en yeterli algılayan bölümken; Matematik ve İngilizce Öğretmenliği öğrencileri; sınıf öğretmenliği, PDR ve Türkçe öğretmenliği öğrencilerine göre öğretim elemanlarını daha yeterli bulmaktadırlar. Matematik ve İngilizce bölümü öğretim elemanlarının alan disiplininin kaynaklı öğretim süreçlerinde öğrencilere aktarılan bilgileri somutlaştırmak amacıyla daha fazla materyal kullandıkları düşünülmektedir. Yine öğrenilmesi zor olarak kategorileştirilen matematiksel ifadelerin ve yabancı dil öğretiminin nitelikli geçmesi

için sınıfın fiziki yapısının öğretim elemanlarınca ders sürecinde daha fazla dikkate alınmış olabilir. Arslantaş, Cinoğlu ve Yıldız'ın (2012) araştırmasına göre sosyal bölümlerdeki öğrenciler, fen alanlarında öğrenim gören öğrencilere göre, öğretim elemanlarını materyal kullanma becerisi açısından daha yeterli görmektedirler.

Öğretim yönetimi yeterliliği alt boyutunda Matematik öğretmenliği bölümü öğrencileri öğretim elemanlarını en yeterli algılayan bölüm olmuştur. Matematik bölümü öğretim elemanlarının sınıftaki öğrenim sürecinde öğrenciyi merkeze almaları, programın soyut öğelerinin öğretim elemanları tarafından uygun materyallerle somutlaştırılarak öğrencilere öğretim hizmeti sunmaları, bu bölüme okuyan öğretmen adaylarının öğretim elemanlarını yüksek düzeyde yeterli kabul etmesinde etkisi olabilir. Araştırma sonuçlarının aksine Aksu, Çivitçi ve Duy (2008) ise ders uygulamalarına ilişkin derslerde ilgi çekici etkinliklere yer verilmemesi, öğretim elemanlarının ders boyunca not tutturması ve monoton bir sesle ders anlatmaları gibi ders uygulamalarının, daha çok fen-matematik alanlarındaki öğretmen adayları tarafından dile getirildiğini saptamıştır.

Fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri ise sınıf öğretmenliği öğrencilerine göre öğretim elemanlarını öğretim yönetimi boyutunda daha yeterli algılamaktadırlar. Araştırma bulgularına benzer şekilde Yeler ve Oğuz (2019), fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin sınıf, okul öncesi, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliği öğrencilerine göre öğretme-öğrenme ortamına ilişkin algılarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Yine Özaydınlık ve diğerleri (2014), en ve İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarını meslek bilgileri boyutunda sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerine göre daha nitelikli değerlendirmişlerdir. Genel olarak öğretim yönetiminde matematik ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri, öğretim elemanlarını yeterli bulmaktadırlar. Ancak bu araştırma bulgularının aksine Arslantaş, Cinoğlu ve Yıldız (2012), üniversitelerin sosyal alanlarında öğrenim gören öğrencilerin, fen alanlarında öğrenim gören öğrencilere göre, öğretim elemanlarını öğretim yöntem-tekniklerini kullanma becerisi açısından daha yeterli gördükleri sonuçlarına ulaşmışlardır.

Öte yandan Sınıf ve Türkçe öğretmenliği öğrencileri; PDR, Matematik, Okul Öncesi ve İngilizce öğretmenliği öğrencilerine göre öğretim elemanlarını *öğretim yönetiminde* daha yetersiz görmektedirler. Sınıf öğretmenliği öğrencileri genel olarak bütün boyutlarda öğretim elemanlarını yetersiz olarak algılamaktadırlar. Öğretim yönetimi boyutunda ise sınıf öğretmenliği öğrencilerine Türkçe öğretmenliği öğrencileri de eşlik etmektedir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin akademik temellerini atmaktadırlar. Bu anlamda branş öğretmenlerinden farklı olarak sorumluluklarının ve göstermeleri gereken çabaların daha çok olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla öğretim elemanlarında öğretmenlik eğitimi süresince beklentileri, diğer branşlara göre daha yüksek olduğu bu nedenle öğretim elemanlarını öğretim

yönetimi boyutunda yetersiz değerlendirdikleri ifade edilebilir. Araştırma bulgularına benzer biçimde Erginer (1997), sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim yönetimi boyutunda öğretim elemanlarını yeterli bulmadıklarını; Oral (2000) sınıf öğretmeni adaylarının, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ders sürecinde dönüt düzeltme davranışlarını da çok az yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Özaydınlık ve diğerleri (2014) öğretim elemanlarının meslek bilgisinde sınıf öğretmenliği öğrencileri, Fen ve Türkçe öğretmenliği öğrencilerine göre; öğretim elemanlarının alan bilgisinde sınıf öğretmenliği öğrencileri, fen ve İngilizce öğretmenliği öğrencilerine göre öğretim elemanlarını daha niteliksiz algıladıklarını belirtmişlerdir. Yine Gökyer (2012), sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin, öğretim elemanlarını dersin işleniş sürecinde, Böte, resim-iş ve din kültürü ve ahlak bilgisi bölümlerinde okuyan öğrencilerin görüşlerine göre daha düşük düzeyde algıladıklarını saptamışlardır. Öte yandan Ay (2015), okul öncesi öğretmenlerinin derslerin hem hazırlık-işleniş hem de ölçme-değerlendirme aşamalarının genelinde, sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha olumlu değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularının aksine, Yeler (2014) sınıf öğretmen adaylarının öğretim elemanlarını öğretme-öğrenme sürecindeki etkinliklerini matematik ve sosyal bilgiler öğrencilerden daha olumlu; Yeler ve Oğuz (2019), sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretme-öğrenme ortamı algılarının okul öncesi öğretmenliği öğrencilerine göre daha olumlu gördüğünü belirlemiştir.

Zaman yönetimi boyutunda Fen Bilgisi öğretmenliği öğrencileri öğretim elemanlarını en yeterli algılayan bölümdür. Matematik öğretmenliği öğrencileri de PDR, Sınıf ve Türkçe öğretmenliği öğrencilerine göre öğretim elemanlarını daha yeterli görmektedirler. Sınıf öğretmenliği öğrencileri ise Okul Öncesi, Türkçe, Fen ve İngilizce öğretmenliği öğrencilerine göre öğretim elemanlarını zaman yönetimi boyutunda daha az yeterli algılamaktadırlar. Fen ve Matematik öğretmenliği öğretim elemanlarının öğrencilerle paylaşması gereken bilgilerin, diğer bölümler oranla daha somut ve daha detaylı ünitelerden oluşmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin derse daha hazırlıklı geldikleri, öğretim elemanlarının bu doğrultuda öğrenci gereksinimlerine cevap verebilmek amacıyla sınıf içi eğitim süreçlerini görece planlı hazırlıkları düşünülmektedir.

Sınıf içi ilişkiler boyutunda ise Türkçe öğretmenliği öğrencileri öğretim elemanlarını en yeterli bulan bölümdür. Türkçe öğretmenliği öğretim elemanlarının alanlarından kaynaklı iletişim ve kendini ifade etme konusunda sahip oldukları özelliklerin etkisi olabilir. Benzer bir biçimde Ertuğrul (2017), Türkçe öğretmeni adaylarına göre öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliklerini gerçekleştirme sıklığının düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sosyal bilim alanlarında öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarıyla iletişimsel anlamda daha fazla paylaşımda bulundukları söylenebilir. Arslantaş (2011) ile Arslantaş, Cinoğlu

ve Yıldız'ın (2012) araştırmaları da sosyal bilim öğrencilerinin, fen bilimleri öğrencilerine göre, öğretim elemanlarını iletişim becerisi konusunda daha yeterli bulduklarını belirlemiştir.

Sınıf içi ilişkiler konusunda, sınıf öğretmenliği öğrencileri, PDR, matematik, okul öncesi, Türkçe ve İngilizce öğretmenliği öğrencilerine göre öğretim elemanlarını görece daha düşük düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Silkü (2002) PDR öğrencilerinin diğer bölümlere oranla öğretim elemanlarıyla iletişimlerine ilişkin görüşlerini daha anlamlı bulmuştur. Ünal (2017) okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin diğer bölümlere oranla öğretim elemanlarının davranışları arasında sınıfa girdiğinde güler yüzlü olması, öğrencilerin dikkatini kendisine ve derse çekmesi, ders işlerken samimi olması ve arada ufak şakalar yapmasının mesleğe yönelik tutumlarını daha çok etkilediğini ifade etmiştir. Öte yandan Çakmak, Kayabaşı ve Ercan (2008) fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarının arkadaşça tavrını öğrenciye gösterme, davranış problemlerini tam olarak tanımlama, sınıfta sağlıklı bir etkileşim için iletişim kanallarını kullanma, öğrencilerin gösterdikleri davranışlara göre pekiştireçler kullanma davranışlarının diğer bölümlere oranla sıklıkla sergilendiğini saptamıştır.

Son olarak sınıf yönetimi yeterliliği toplam puanlarına göre, öğrenciler öğretim elemanlarını “en çok” *öğretim yönetimi*, “en az” *sınıfın fiziksel düzenini sağlama* boyutunda yeterli bulmaktadırlar. Sınıf yönetimi yeterlilik toplam puanlarına göre öğretim elemanlarını en yeterli bulan grubun matematik öğretmenliği öğrencileri, en az yeterli bulan grubun sınıf öğretmenliği öğrencilerinin oluşturduğu söylenebilir. Bununla birlikte sınıf öğretmenliği öğrencileri diğer bölümlere göre öğretim elemanlarını genel olarak daha az yeterli algılamaktadırlar. Sınıf öğretmenliği bölümü öğretim elemanlarının yeterliklerinin görece düşük algılandığı söylenebilir. Diğer yandan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarından beklentilerinin yüksek olması da bu algıda etkili olmuş olabilir. Öte yandan Erginer (1997) sınıf öğretmeni adaylarının, öğretim elemanlarını alan bilgisi, araştırma bilgisi, insan ilişkileri, öğretim yöntemleri, ölçme değerlendirme boyutlarında yeterli bulmadıklarını saptamıştır.

5.1.6.Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımları ile Sınıf Yönetimi Yeterlikleri İlişkisi

Öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının *sınıfın fiziksel düzenini sağlama*, *öğretim yönetimi*, *zaman yönetimi*, *sınıf içi ilişkileri sağlama*, *davranış geliştirme ve düzenleme yeterlikleri* arttıkça, *zorlayıcı güç* ve *yasal güç* kullanımları azalmakta; *ödül gücü*, *referans gücü* ve *uzmanlık gücü* kullanımları ise artmaktadır.

Sınıf yönetiminde genel olarak öğretim elemanlarının, öğrencileri merkeze alan, empati kurabilen, öğrenmeyi amaçlayan, iyi ilişkiler kuran, baskıcı öğelerden uzak duran, statüsünü öğrenciye karşı kullanmayan özelliklere sahip oldukları ifade edilebilir. Bu yeterlikle sınıfta öğrencilerle uyum sağlamaya yönelik etkileşimleri barındırmaktadır. Bu bağlamda yeterlilikleri

yüksek olan öğretim elemanlarının, öğrencilere karşı uyum yanlısı güç türlerini kullanacağı, yeterlilikleri düşük olan öğretim elemanlarının direnç oluşturan güç türlerini kullanma eğiliminde olacağı ileri sürülebilir. Benzer şekilde Richmond, McCroskey, Kearney ve Plax (1987), öğrenci ile olumsuz öğrenme ilişkisi kuran öğretmenlerin meşru ve cezalandırıcı otoriteyi daha yaygın kullandıklarını bulmuşlardır. Ayrıca bilişsel öğrenme ile olumlu ilişkilere sahip davranış değiştirme tekniklerinin tümünün, öğrencilerin iyi öğretmen olarak tanımladığı grup tarafından daha çok sergilendiğini saptamışlardır. Yine Plax, Kearney, McCroskey ve Richmond (1986), öğretim elemanlarının güç kullanımı ile bunun öğrenci üzerindeki sözel olmayan yakınlığını incelemiş, sözlü kontrol stratejilerini kullanan ve sözel olmayan yakınlık gösteren öğretmenlerin, öğrenci üzerinde tek başına tahmin edilenden daha fazla etki yarattığı sonucuna ulaşmışlardır.

Küçükoglu ve Köse (2008) öğrencilerin görüşlerine göre başarılarını en çok etkileyen değişkenin öğretim elemanının yeterliliği olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu noktadan hareketle öğretim elemanının niteliğinin öğrenci öğrenmelerini büyük oranda etkilediği ifade edilebilir. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliğinin de onların niteliğini belirlemede önemli bir faktörü oluşturduğu öngörülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin duyuşsal, bilişsel öğrenmelerinin, motivasyonlarının öğretim elemanlarının yeterli sınıf yönetimine sahip olmaları, yapıcı güç ilişkilerini kurmalarıyla gerçekleşeceği düşünülmektedir. Nitekim öğretim elemanlarının uzman ve referans gücü kullanımı ile Özdemir (2013) ise içsel motivasyonun; Richmond (1990) motivasyonun, pozitif yönde ilişkili olduğunu saptamışlardır. Benzer şekilde Richmond ve McCroskey (1984), yüksek referans gücü ve uzman gücü kullanımı ile duyuşsal ve bilişsel öğrenmenin pozitif yönde ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Yine Plax ve diğerleri (1986), öğretim elemanlarının öğrenciler üzerindeki olumlu davranış değiştirme tekniklerini kullanımları ile öğrencilerin duyuşsal öğrenmeleri arasında pozitif yönde bir ilişki tespit etmişlerdir. Turman ve Shrodt (2006), öğrencilerin öğretim elemanlarının onaylanma davranışları ile onların uzman gücü kullanımlarını algılamaları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan öğretim elemanlarının direnç yaratan zorlayıcı ve yasal güç kullanımlarının öğrencinin öğrenmesi ve motivasyonu ile aksi yönde ilişkili olacağı söylenebilir. Çünkü öğrencilerin baskıcı bir tutum altında içsel güdülenmelerinin az olacağı, dolayısıyla öğrenme süreçlerinin verimli geçmeyeceği düşünülmektedir. Richmond (1990) da zorlayıcı gücün kullanımı ile öğrenci motivasyonu arasında negatif ilişki saptamış, Özdemir (2013), öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kullanımı ile öğretmen adaylarının iç motivasyonları arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişkiye ulaşmıştır. Yine Richmond ve McCroskey (1984), araştırmalarında düşük zorlayıcı gücün yüksek bilişsel ve duyuşsal öğrenme ile ilişkisini ortaya koyarken; Turman ve Shrodt (2006), lisans öğrencilerinin öğretim elemanlarının onaylama davranışlarının zorlayıcı güç ile ters orantılı olduğunu tespit etmişlerdir.

Üniversite öğrencileri, öğretim elemanları tarafından onaylandıklarında uzman ve referans ve ödül gücünü; baskıcı, cezalandırıcı, ötekileştirici davranışları sergilemeleri halinde zorlayıcı ve yasal gücü daha çok kullandıklarını düşünmektedir. Dolayısıyla, öğretim elemanı yeterliklerinin ve kullandıkları güç türlerinin, öğrencilerin dönüt davranışlarında etkili olacağı ifade edilebilir. Zorlayıcı ve yasal güç kullanımı yüksek olan ve sınıf yönetimi yeterliği düşük düzeyde bulgularan öğretim elemanlarının öğrencilerde problem davranışlar yaratacağı öngörülmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte Golish ve Olson (2000), öğretmenlerin zorlayıcı güç kullanımının, öğrencilerin uyum sağlamaya yönelik olumsuz davranışları ile ilişkilendirildiği sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.7.Öğretim Elemanlarının Güç Kullanımlarının Sınıf Yönetimi Yeterliliklerini Yordama Derecesi

Öğretim elemanlarının *zorlayıcı güç* kullanımları fiziksel düzeni sağlamaya ilişkin toplam varyansın %2.5'ini negatif yönde zayıf düzeyde; öğretim yönetimi yeterliliklerine ilişkin toplam varyansın %6.9'unu negatif yönde orta düzeyde; zaman yönetimi yeterliliklerine ilişkin toplam varyansın %11.1'ini negatif yönde orta düzeyde; sınıf içi ilişkileri sağlamaya yönelik yeterliliklerine ilişkin toplam varyansın %19.1'ini negatif yönde orta düzeyde; davranış geliştirme ve düzenlemeye yönelik yeterliliklerine ilişkin toplam varyansın %11.9'unu negatif yönde orta düzeyde yordamaktadır. Zorlayıcı güç, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliklerinin bütün boyutlarını negatif yönde açıklamıştır. Ceza ve yaptırım içeren bu güç türü öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerini negatif yönde yordamıştır. Öğretmen adayları görüşlerine göre öğretim elemanlarının *fiziksel düzeni sağlamaya* yönelik yeterliliklerinin yüzde yirmisi zorlayıcı güç ile açıklanmaktadır. Öte yandan zorlayıcı güç en yüksek düzeyde sınıf içi ilişkileri sağlamaya yönelik yeterliliği yordamaktadır.

Öğretim elemanlarının *ödül gücü* kullanımları fiziksel düzeni sağlamaya yönelik yeterliklerin toplam varyansının %9'unu pozitif yönde orta düzeyde; öğretim yönetimi yeterliklerine ilişkin toplam varyansın %2'sini pozitif yönde zayıf düzeyde; zaman yönetimi yeterliklerine ilişkin toplam varyansın %3.8'ini pozitif yönde zayıf düzeyde; sınıf içi ilişkileri sağlamaya yönelik yeterliliklerine ilişkin toplam varyansın %11.9'unu pozitif yönde orta düzeyde; davranış geliştirme ve düzenlemeye yönelik yeterliklerine ilişkin toplam varyansın %8.7'sini pozitif yönde zayıf düzeyde yordamaktadır. Ödül gücü öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliklerinin bütün boyutlarını pozitif yönde yordamaktadır. Zorlayıcı güçte olduğu gibi ödül gücü kullanımı da en yüksek, öğretim elemanlarının sınıf içi ilişkileri sağlamaya yönelik yeterliliklerini açıklamaktadır. Ödül gücü kullanımı en düşük düzeyde öğretim yönetimini yordarken, öğretmen adayları, dışsal motivasyon araçlarının öğretim elemanlarının yeterlilikleri ile en az düzeyde açıklandığını düşünmektedirler.

Öğretim elemanlarının referans gücü kullanımları fiziksel düzeni sağlamaya yönelik yeterliliklerine ilişkin toplam varyansın %15.5'ini pozitif yönde orta düzeyde; öğretim yönetimi yeterliliklerine ilişkin toplam varyansın %15,7'sini pozitif yönde orta düzeyde; zaman yönetimi yeterliliklerine ilişkin toplam varyansın %17'sini pozitif yönde orta düzeyde; sınıf içi ilişkileri sağlamaya yönelik yeterliklerine ilişkin toplam varyansın %39.6'sını pozitif yönde orta düzeyde; davranış geliştirme ve düzenlemeye yönelik yeterliliklerine ilişkin toplam varyansın %31.4'ünü pozitif yönde orta düzeyde yordamaktadır. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretim elemanlarının referans gücü kullanımı sınıf yönetimi yeterliliklerini pozitif yönde yordamaktadır. Sınıf içi ilişkileri sağlamaya yönelik yeterlik zorlayıcı ve ödül gücünde olduğu gibi referans gücü de yüksek oranda açıklamaktadır. Öğretim elemanlarını sınıf içi ilişkilerinin %39.6'sı referans gücü ile açıklanmaktadır. Çünkü referans gücü, öğretmen-öğrenci ilişkilerini ve öğretmeni benimsemeyi kapsayan bir güç şeklidir. Öğretim elemanlarının da bu güç türünü, öğrencilerle olan ilişki ve iletişimlerine çok yüksek düzeyde yansıttıkları ifade edilebilir.

Öğretim elemanlarının yasal güç kullanımları fiziksel düzeni sağlamaya yönelik yeterliliklerine ilişkin toplam varyansın %0.3'ünü negatif yönde zayıf düzeyde; öğretim yönetimi yeterliliklerine ilişkin toplam varyansın %1.5'ini negatif yönde zayıf düzeyde; zaman yönetimi yeterliliklerine ilişkin toplam varyansın %3.2'sini negatif yönde zayıf düzeyde sınıf içi ilişkileri sağlamaya yönelik yeterliliklerine ilişkin toplam varyansın %8.5'ini negatif yönde zayıf düzeyde; davranış geliştirme ve düzenlemeye yönelik yeterliliklerine ilişkin toplam varyansın %4.1'ini negatif yönde zayıf düzeyde yordamaktadır. Yasal güç, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin bütün boyutlarda zorlayıcı güçte olduğu gibi negatif yönde zayıf düzeyde yordadığı görülmektedir. Sınıf içi ilişkileri sağlamanın %8.5'i yasal güç ile açıklanmaktadır.

Öğretim elemanlarının uzmanlık gücü kullanımları fiziksel düzeni sağlamaya yönelik yeterliliklerine ilişkin toplam varyansın %14.5'ini pozitif yönde orta düzeyde; öğretim yönetimi yeterliliklerine ilişkin toplam varyansın %33.2'sini pozitif yönde orta düzeyde; zaman yönetimi yeterliliklerine ilişkin toplam varyansın %27.2'sini pozitif yönde orta düzeyde sınıf içi ilişkileri sağlamaya yönelik yeterliliklerine ilişkin toplam varyansın %39.2'sini pozitif yönde orta düzeyde; davranış geliştirme ve düzenlemeye yönelik yeterliliklerine ilişkin toplam varyansın %34.5'ini pozitif yönde orta düzeyde yordamaktadır. Öğretim elemanlarının uzmanlık gücü kullanımları onların sınıf yönetimi yeterliliklerinin bütün boyutlarını pozitif yönde orta düzeyde yordamaktadır.

Öğrenci görüşlerine göre sınıf içi ilişkileri sağlamaya yönelik davranışların %39.2 gibi çok yüksek bir oranı referans gücü ile açıklanmaktadır. Öğretim elemanlarının uzmanlık gücü kullanımları öğrencilere karşı yapıcı, empatik, saygın ve hoşgörülü bir dil sergilemelerinde %40 düzeyinde etkide bulunduğu söylenebilir. Öte yandan davranış geliştirme ve düzenlemeye

yönelik davranışların %34.5'i; öğretim yönetimi yeterliliklerine ilişkin yeterliklerinin %33.2'si referans gücü ile açıklanmaktadır. Öğretim elemanlarının uzmanlık gücü kullanımları, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerinin yüksek düzeyde algılanmasına neden olmaktadır. Uzmanlık gücünün kullanımı öğrencilerin içsel güdülenmelerini arttırdığı, daha nitelikli sınıf süreçleri oluşturduğu söylenebilir. Nitekim Özdemir (2013), bu görüşü destekler şekilde öğretim elemanlarının uzmanlık gücü kullanımlarının öğretmen adaylarının iç motivasyonlarını %9 oranında yordadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Richmond (1990), uzmanlık gücünün lisans öğrenci motivasyonundaki varyansın yaklaşık yüzde 10'unu; açıkladığını tespit etmiştir.

5.2. Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları, öğretim elemanlarını sınıfın fiziksel düzenini sağlamaya ilişkin davranışlar boyutunda en az; sınıf içi ilişkileri düzenleme davranışları boyutunda nadiren; davranış geliştirme ve düzenlemeye ilişkin davranışlar boyutunda bazen; zaman yönetimi davranışları boyutunda çoğunlukla; öğretim yönetimine ilişkin davranışları boyutunda her zaman düzeyinde öğretim elemanlarını yeterli bulmaktadırlar. Öte yandan araştırma kapsamında değerlendirilen öğretim elemanlarının öğretim yönetiminde, derste yetkin ve bilgilendirici olmada, zamanı iyi kullanmada, kazandırılması gereken amaçları doğru tanımlamada oldukça yeterli oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretim elemanları zorlayıcı gücü en az; ödül gücünü nadiren; yasal gücü ara sıra; referans gücünü sık sık; uzmanlık gücünü her zaman sergilemektedirler. Öğretmen adayları öğretim elemanlarının en fazla uzmanlık ve referans gücünü; en az zorlayıcı ve yasal gücü kullandıklarını düşünmektedirler. Sınıf yönetimi yeterliliklerinde öğretim yönetimi boyutu ile uzmanlık ve referans gücü kullanımı paralel olarak ilerlemektedir. Bu bağlamda, öğretim yönetiminde yeterli olarak algılanmaları, uzman ve referans gücünü de sık kullandıklarına dair ipucu vermektedir.

Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğretim yönetimi boyutunda kadın öğretmen adaylarının lehine bir farklılık çıkarken; güç kullanımında erkek öğrenciler, öğretim elemanlarının ödül gücünü kadın öğrencilere göre daha sıklıkta kullandıklarını, kadın öğrenciler ise erkek öğrencilere göre öğretim elemanlarının uzmanlık gücünü daha sık kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının bölümlerine göre öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterliliklerinin sınıfın fiziksel düzenini sağlama, öğretim yönetimi, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkileri düzenleme alt boyutlarında anlamlı farklılıklar çıkarken; davranış geliştirme ve düzenleme boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Güç kullanımında ise sınıf öğretmenliği

öğrencileri yine öğretim elemanlarının zorlayıcı ve yasal gücü sık kullandıklarını, uzmanlık ve referans gücünü daha az sıklıkta kullandıklarını belirtmişlerdir. Yine Türkçe, Matematik ve Pdr öğretmenliği öğrencileri de uzmanlık ve referans gücünü daha sık; zorlayıcı ve yasal gücün daha az kullanıldığını ifade etmişlerdir. Genel olarak sınıf öğretmenliği öğrencileri, öğretim elemanlarını sınıf yönetiminin her boyutunda yetersiz olarak değerlendirmiş, Türkçe, Matematik ve Pdr öğretmenliği öğrencileri ise yeterli olarak algılamışlardır.

Öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının sınıfın fiziksel düzenini sağlama, öğretim yönetimi, zaman yönetimi, sınıf içi ilişkileri sağlama, davranış geliştirme ve düzenleme yeterlikleri arttıkça, zorlayıcı güç ve yasal güç kullanımları azalmakta; ödül gücü, referans gücü ve uzmanlık gücü kullanımları ise artmaktadır. Sınıf yönetimi yeterliliğinin bütün boyutları yasal ve zorlayıcı güç ile negatif yönde; ödül, referans ve uzmanlık gücüyle pozitif yönde çalışmaktadır. Sınıf yönetiminde yeterliliği yüksek düzeyde olan öğretim elemanlarının çeşitli yaptırımlar içeren zorlayıcı ve yasal gücü daha az kullanma eğilimindedirler. Çünkü yeterli öğretim elemanları, öğrencileri etkilemede onları merkeze alan, ortak öğrenme ve yaşantıları hedefleyen, ilişkileri ve bireyi önemseyen modern eğitim teorilerinden yararlanmaktadırlar.

Son olarak zorlayıcı güç ve yasal güç sınıf yönetimi yeterliliklerini genel olarak negatif yönde zayıf düzeyde açıklamaktadır. Ödül, referans ve uzmanlık gücü ise sınıf yönetimi yeterliliklerini pozitif yönde diğer boyutlara oranlara yüksek düzeyde açıklamaktadır.

5.3. Öneriler

1. Sınıf yönetimi yeterliliği, öğretmen ve mesleki yeterliliklerle ele alınarak açıklanmaktadır. Yeterli veri eksikliğine neden olan bu durumun önüne geçmek amacıyla sadece öğretim elemanlarının sınıf yönetimi yeterlilikleri çalışılabilir.

2. Lisans öğrencileri ile nitel yapılandırılmış görüşmeler yapılarak, araştırma daha detaylı ele alınabilir. Bilinmeyen ve gözden kaçan verilerin bu sayede araştırmaya farklı bir boyut katacağı öngörülmektedir.

3.Çarpıcı bir biçimde düşük düzeyde istatistikler gösteren sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri özelinde, öğretim elemanlarının güç kullanımları ve sınıf yönetimi yeterlilikleri başka çalışmalar ile yeniden ele alınabilir.

4. Öğretim elemanlarının güç kullanım eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterlilikleri hakkında kıdem, unvan, bölüm, yaş gibi çeşitli değişkenlerle yeni araştırmalar yürütülebilir. Böylece, öğretim elemanlarının bu konuda farkındalık düzeyleri artırılabilir.

5. Sınıf yönetimi ve güç kullanımı konulu eğitimlerin öğretmen elemanlarına meslek yaşamı boyunca verilmesi, yeterlilik düzeylerinde artışa neden olacağını ve bu konuda güncelliğini koruyacağı öngörülmektedir.

6. Araştırmanın özel üniversiteler örnekleminde incelenmesi önerilerden bir diğeridir. Çünkü öğretmen ve öğrenci arasındaki güç ilişkisinin hem öğrencilerin sosyo ekonomik düzeyleriyle hem de öğretmenlerin ders kaygılarının olmaması, öğrencilerin not kaygısının olmaması sebebi ile farklılık göstereceği düşünülmektedir.

7. Bir diğer öneri farklı fakülteler örnekleminde öğretmenin güç kullanımına ve sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesidir. Sınıf yönetimi konusunda diğer fakültelerdeki öğretim görevlilerinin eğitim fakültelerindeki kadar deneyimli ve bilgi sahibi olmadıkları düşünülmektedir. Bu durumda öğrenci algıları güç konusunda da farklılık gösterecektir.

8. Öğretim elemanları görüşlerine göre öğrencilerin güç kullanım eğilimleri çalışılabilir. Böylece öğretim elemanlarının güç kullanım tercihlerinde öğrencilerin etkisinin olup olmadığı incelenebilir.

9. Öğrencileri sınıfta daha merkezi bir güç haline getirmenin ve uyum sağlayan modelleri geliştirmenin öğrencilerin öğretim elemanı algılarında yükselişe neden olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, sınıf yönetiminde, gücü öğrencilerle paylaşan ortamların yaratılmasının eğitim sürecine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

10. Güç motivasyonunun amacı güçlü ve yetkin hissetmektir. Bu bağlamda öğretmenlere içsel motivasyonları aracılığı ile güçlerinin farkına varmaları sağlanabilir. Sonrasında bu farkındalık ile ne kadar yetkin/yeterli oldukları konusunda bilinç yaratılarak, olumlu yönde gelişim göstermeleri sağlanabilir. Bunun için ise ilgili uzmanların görüşleri ve destekleri alınarak çeşitli eğitimler düzenlenebilir.

11. Bu araştırma özelinde öğretim elemanlarının mevcut güç kullanımları tespit edilmiştir. Güç kullanımlarına ilişkin geçmiş hikayelerinin bilinmezliği öğretmenlerin güç kullanımlarının tamamını açıklayamamaktadır. Bu nedenle ilerleyen çalışmalarda, öğretmenlerin güç hikayeleri, sınıf yönetiminde güç stratejilerinin gelişimleri ya da öğretmen otoritesinin ortaya çıkışı gibi konulu çalışmaların çok yönlü bir sonucu ortaya koyacağı önerilebilir.

12. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerinin arttırılmasının mesleğe karşı olumlu tutumlarla ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarının kendi sınıf yönetimi yeterliliklerini değerlendirmelerini esas alan çalışmalar yürütülebilir.

13.Öğretmenin ulaşılabilir olması, öğrencide öğretmene karşı olumlu güç duygularının yeşermesine neden olmaktadır.

14. Gücün dinamiklerine ilişkin eleştirel çalışmalar, öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde sergiledikleri davranışlar konusunda daha yetkin bir eğitim anlayışına sahip olmalarını sağlayabilir. Dolayısıyla eleştirel güç araştırmaları aynı ve farklı örneklerde ele alınabilir.

15. Öğretim elemanlarının akademik kaygıları ve bilimsel yayın hazırlama çabaları, sınıf yönetimine yeterince odaklanmamalarına yol açıyor olabilir. Bu nedenle üniversitelerde öğretim elemanlarının bu tür bir kaygı yaşamadan öğretim edimlerini gerçekleştirebilecekleri ortamların yaratılması bu duruma çözüm sunabilir.



KAYNAKLAR

- [1]Adler, A. (2015). *The education of children*. New York: Greenberg Publishing.
- [2]Akbaş, S. (2015). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin alanlara göre sınıf yönetimi yeterliliklerinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [3]Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370.
- [4]Akpınar, B. Turan, M. ve Tekataş H. (2004). *Öğretmen adaylarının gözüyle sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri* [Öz]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- [5]Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 9-20.
- [6]Aksu, M. B., Çivitçi, A. ve Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 17-42.
- [7]Alçı, M. (2018). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ait olma ve algıladıkları öğretim elemanları mesleki yeterliliklerinin akademik motivasyonlarını yordama düzeylerinin incelenmesi*, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- [8]Alkan, A. ve Erdem, R. (2019). Güç: Formal ve informal yönden güce kavramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 10(24), 405-433.
- [9]Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Relationship between the school administrators' power sources and teachers' organizational trust levels in Turkey. *Journal of Management Development*, 31(1), 58-70.
- [10]Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1833-1852.
- [11]Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. ve Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 225-252.
- [12]Arabacı, İ. B. (2005). Öğretme-öğrenme sürecine öğrencilerin katılımı ve sınıfta demokrasi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 316, 20-27.
- [13]Arslan, S. (2009). *Yönetim faaliyetlerini harekete geçiren güç olarak otorite kullanımı, ortaya çıkan sorunlar, çözüm önerileri ve çorum ilinde faaliyet gösteren iş örgütlerinde bir araştırma*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- [14]Arslan, S. (2018). Yönetim sürecinde otorite kullanımı ve ortaya çıkan sorunların değerlendirilmesi: eleştirel bir yaklaşım. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18.

- [15]Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487 – 506.
- [16]Arslantaş, H. İ., Cinoğlu, M. ve Yıldız, M. A. (2012). Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim becerilerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(3), 67-90.
- [17]Arslantaş, Y. (1998). *Sınıf yönetiminde öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- [18]Aslanargun, E. (2009). *Okul müdürlerinin yönetimde başvurdukları güç türleri*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [19]Aslanargun, E. ve Eriş, H. M. (2013). Öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç türleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 207-220.
- [20]Aslanargun, E., Kılıç, A. ve Eriş, H. M. (2011, Haziran). *Eğitim müfettişlerinin öğretmen denetiminde kullandıkları güç türleri ölçeğinin geliştirilmesi* [Öz]. 3. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresinde sunulan bildiri. Mersin Üniversitesi ve TEMSEN, Mersin.
- [21]Asunakutlu, T. (2001). Klasik ve neo-klasik dönemde örgütsel güvenin karşılaştırılması üzerine bir deneme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 1-17.
- [22]Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 483-499.
- [23]Ay, H. (2015). *Eğitim fakültesi ilköğretim bölümünde derslerin işleniş ve ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- [24]Ayan, M. (2011). *Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [25]Ayçiçek, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin uyguladıkları sınıf yönetimindeki öğretmen-öğrenci ilişkilerinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [26]Aydın, A. (2014). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- [27]Aydın, A., Selvitopu, A. ve Kaya, M. (2018). Sınıf yönetimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 41-56.
- [28]Aydiner, A. ve Apaydın, Ç. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim üyelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 105-118.
- [29]Aydoğdu, A. (2015). *Öğretim elemanlarının sınıf yönetim beceri düzeyleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Şanlıurfa.

- [30]Bakan, İ. ve Büyükbese, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12, 73-84.
- [31]Balı, O. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının öğretimsel yeterliklerine ilişkin algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- [32]Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Ramachaudran V. S. (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press.
- [33]Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- [34]Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- [35]Başar, H. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- [36]Battal, N. (1988). *Uludağ Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesindeki bazı derslerde öğretme-öğrenme faaliyetinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [37]Bayındır, N. (2001). *Sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [38]Bayrak, S. (2001). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi II. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 23-42.
- [39]Bayram, H. (1992). *Eğitim yüksek okullarında öğretim elemanı öğrenci iletişimi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [40]Baysal, S. B. (2020). *Yüksek akademik başarıya sahip üniversite öğrencilerinin eğitim süreçlerindeki başarı nedenlerinin analizi (Gazi Üniversitesi örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [41]Birsin, M. (2012). Ortaçağdan aydınlanmaya kıta Avrupa'sında meşruiyet paradigmasının dönüşümü. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 5-23.
- [42] Bluestein, J. (2014). *Managing 21st century classrooms: How do I avoid ineffective classroom management practices?* ASCD, USA.
- [43]Bolat, S. (1990). *Yükseköğretimde öğretim elemanı-öğrenci iletişimi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- [44]Boocock, S. (1983). Public schools and education. DeReur, M. L. (Ed.), *Social problems in American society*. Boston: Houghton Mifflin.
- [45]Boyacı, A. (2011). Erasmus Değişim Programı öğrencilerinin geldikleri ve Türkiye'de öğrenim gördükleri üniversitedeki sınıf yönetimine ilişkin karşılaştırmalı görüşleri (Anadolu Üniversitesi Örneği). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 270-282.

- [46]Bozanoğlu, B. (2014). *Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlara ilişkin görüşleri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- [47]Brass, D. J. (1984). Being in the right place: A structural analysis of individual influence in an organization. *Administrative Science Quarterly*, 29(4), 518-539.
- [48]Brown, D., Reschly, D. ve Sabers, D. (1974). Using group contingencies with punishment and positive reinforcement to modify aggressive behaviors in a Head Start classroom. *The Psychological Record*, 24, 491-496.
- [49]Burç, D. E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri (Hatay İli örneği)*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- [50]Burroughs, N. F., Kearney P. ve Plax, T. G. (1989). Compliance-resistance in the college classroom. *Communication Education*, 38(3), 214-229. doi: 10.1080/03634528909378758
- [51]Bursalıoğlu, Z. (1975). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- [52]Clegg, S. R. (1989). Radical Revisions: Power, discipline and organizations. *Organization Studies*, 10(97), 96-106. doi: 10.1177/017084068901000106.
- [53]Cobb, A. T. (1986). Informal influence in the formal organization: psychological and situational correlates. *Group & Organization Management*, 11(3), 229-253. doi:10.1177/105960118601100307
- [54]Çakmak, M. (1995). *Yükseköğretimde öğretim elemanı – öğrenci ilişkilerinde öğrencilerin beklentileri (Ankara ilinde bulunan eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümlerinde yapılan bir çalışma)*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [55]Çakmak, M., Kayabaşı, Y. ve Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 53-64.
- [56]Çaycı, B. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-12.
- [57]Çelik Akkaya, N. (2006). *İlköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- [58]Çelik, K. (2003). Örgütsel kontrol. Cevat, E. ve Demir, K. (Ed.). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar: uygulamalar ve sorunlar (İkinci Baskı)* içinde (s. 63-85). Ankara. Anı Yayıncılık.
- [59]Çelikkaleli, Ö. ve İnandı, Y. (2012). İlköğretim öğretmenlerinde disiplin anlayışı ve kişilerarası ilişkiye yönelik yetkinlik inancının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 15-30. doi: 10.14527/C2S2M2.

- [60]Çetin, F. (2009). *Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi ile ilgili davranışlarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [61]Çetin, Y. (2002). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri ile ilgili görüşleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- [62]Çifçili, V. (2009). Sınıf içi disiplinde otorite. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 91-103.
- [63]Çimen, A. ve Çimen, S. O. (2001). *Öğretmen adaylarının okullardaki uygulama öğretmenlerinin özellikleri hakkındaki görüşleri* [Öz]. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- [64]Çoban, A. (2004). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme* [Öz]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- [65]Çoskun, E., Gelen, İ. ve Öztürk, E. P. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 140-163.
- [66]Daft, R. L. (2008). *Organization theory and design*. New York: Cengage Learning.
- [67]Dahl, R. A. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, 2(3), 201-215.
- [68]Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- [69]Demirtaş, H. (1999). Sınıf içinde öğretmen davranışları. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 238.
- [70]Demirtaş, Z. ve Kahveci, G. (2010). Öğrenci algılarına göre 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 18-29.
- [71]Demirtaşlı, N. (1998). Üniversite öğretmenlik sertifikası öğrencilerinin, akademik başarılarının değerlendirilmesinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 31(1), 67-90.
- [72]Denkdemir, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi hakkında görüşleri ve bir uygulama*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [73]Deryakulu, D. (1992). *Öğretim elemanı- öğrenci arası iletişimde istenilen öğretim elemanı davranışlarının gösterilmesini engelleyen faktörler*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [74]Dikili, A. (2014). Örgütlerde güç kavramı: Eleştirel yönetim çalışmaları ile Kaynak Bağımlılığı Yaklaşımı'nın bakışlarına dair karşılaştırmalı bir analiz. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 141-164.
- [75]Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi, "Öğretmenlerin eğitim felsefeleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.

- [76]Dollard, N., Christensen L., Colucci, K. ve Epanchin, B. (1996). Constructive classroom management. *Focus On Exceptional Children* 2(9), 1-12.
- [77]Doyle, T. (2011). *Learner centered teaching: Putting the research on learning into practice*. VA: Stylus Publishing
- [78]Dönmez, M. ve Cömert, B. (2009). Öğretmen adaylarının, kendilerinin ve uygulama öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme konusundaki yeterliklerine ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(10), 47-55.
- [79]Dyer, W. (1979). Caring and power. *California Management Review*, 21(4), 84-89.
- [80]Ekici, E. (2018). *Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliliklerinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- [81]Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29(131), 50-60.
- [82]Emerson, R. M. (1962). Power-Dependence Relations. *American Social Review*, 27(1), 31-41.
- [83]Erchul, W. P., Raven, B. H. ve Whichard, S. M. (2001). Social psychologist and teacher perceptions of social power in consultation. *Journal of School Psychology*, 39(6), 483-497.
- [84]Erdem, A. R. (2011). Eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının felsefesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 89-97.
- [85]Erdem, A. R. ve Sarıtaş, E. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarının davranışlarının demokratikliğine ilişkin algıları (PAÜ Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 525-538.
- [86]Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- [87]Erdoğan, S. (2001). *Sınıf yönetiminde öğrenci kontrolü açısından olumlu öğretmen – öğrenci ilişkileri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- [88]Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve örgüt psikolojisi*. İstanbul: Beta Yedinci Basım.
- [89]Erginer, A. (1997). AMBÜ Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğretim hizmeti veren öğretim elemanlarının yeterlikleri, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- [90]Erginer, E., Erginer, A. ve Bedir, G. (2009). Eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının akademik kökenleri ve öğretmen yeterliklerinin incelenmesi üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 93-108.
- [91]Ergün, M., Duman, T., Kincal, R. Y. ve Arıbaş, S. (1999). İdeal bir öğretim elemanın özellikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 1-11.

- [92]Erin, G. (2003). *Yükseköğretimde öğretim elemanı performansı değerlendirme ölçeklerinin geliştirilmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [93]Erişen, Y. (1997). Öğretim elemanlarının dönüt ve düzeltme davranışlarını yerine getirme dereceleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1), 45-61.
- [94]Erol, E. (2008). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- [95]Erol, E. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterlilikleri (Manisa ili Sarıgöl, Alaşehir ilçeleri örneği)*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Denizli.
- [96]Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim uygulamalarına ilişkin görüşleri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- [97]Ertuğrul, G. (2017). *Öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliliklerine ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kırşehir.
- [98]Esgin, A. (2013). Otoritenin sosyolojisi: Otoriteye itaatin ya da otorite bağımlılığının sosyolojik anlamları. *Sosyologca Dergisi*, 5, 91-112.
- [99]Eşki, H. (2010). Bugünü anlamak için Max Weber'i yeniden okumak. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 187-198.
- [100]Etzioni, A. (1975). *A comparative of complex organizations: On power, involvement, and their correlates*. New York: The Free Press.
- [101]Evertson, C. M. ve Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. Evertson, C. M. ve Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (3-15). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- [102]Fayol, H. (2021). *Genel ve endüstriyel yönetim* Ankara: Adres Yayınları.
- [103]Fidan, N., Duban, N., Yüksel, A., Kasapoğlu, K. ve Yamaç, A. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının gözüyle öğretmen eğitimcilerinin özellikleri. *E-Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(1), 136-159.
- [104]Fields, M. V. ve Boesser, C. (2002). *Constructive guidance and discipline*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- [105]Freire, P. (1985). *The politics of education: culture, power and liberation*. Westport, CT: Bergin and Garvey Publishers.
- [106]French, J. R. P. ve Raven, B. (1959). The bases of social power. Cartwright, D. (Ed.), *Studies in Social Power, Ann Arbor*, In (150-167), Michigan: University of Michigan.
- [107]Garrett, T. (2008). Student-Centered and teacher-centered classroom management: a case study of three elementary teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34 – 47.

- [108]Garrett, T. (2014). *Effective classroom management the essentials*. New York: Published by Teachers College Press.
- [109]Gelen, G. ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9) 39-55.
- [110]Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 669-682.
- [111]Gizir, A. C. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 196- 213.
- [112]Gliner, J. A., Morgan, G. A. ve Leech, N. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- [113]Goldhamer, H. ve Shils, E. A (1939). Types of power and status. *American Journal of Sociology*, 45(2), 171-182.
- [114]Golish, T. D. ve Olson, L. N. (2000). Students' use of power in the classroom: An investigation of student power, teacher power, and teacher immediacy. *Communication Quarterly*, 48(3), 293-310.
- [115]Göçmen, E. (2014). *İnönü Üniversitesi eğitim fakültesi mezunlarının mesleki yeterlik düzeyi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- [116]Göksu, M. Z. (2004). *Organizasyonlarda güç ilişkileri kamu ilköğretim okullarında çalışanların algıladıkları güç ve tepkileri üzerine bir uygulama*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze İleri teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- [117]Gökkyer, N. (2012). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine ilişkin görüşleri, *Millî Eğitim Dergisi*, 124(196), 124-141.
- [118]Gömleksiz, M. (1988). *Demokratik bir sınıf ortamı açısından Hacettepe Üniversitesi öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin davranışlarının değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [119]Gönüllü, Y. (2009). *Bürokrasi ile öğretmen yeterliliği arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- [120]Greenberg, J., Baron, R. A., Sales, C. A. ve Owen, F. A. (2000). *Behaviour in organizations*. Ontario: Prentice Hall.
- [120]Griffin, R. W. ve Moorhead, G. (2013). *Organizational behavior: managing people and organization*. SouthWestern: Cengage Learning.
- [121]Gülbahar, B. ve Ekici, E. (2018). Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının olumlu sınıf iklimi sağlama yeterliliklerinin incelenmesi. *The Journal of Social Science*, 2(3) , 73-94 . doi: 10.30520/tjsosci.425432.
- [122]Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- [123]Güney, S. (2011). *Örgütsel Davranış*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- [124]Gürsel, M. (2004). *Sınıfyönetimi*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- [125]Hammer, D. (2015). *The sage encyclopedia of classroom management*. Scarlett, W. G. (Ed.). California: Sage Publications, Inc.
- [126]Harnish, R. J. ve Bridges, K. R. (2011). Effect of syllabus tone: Students' perceptions of instructor and course. *Social Psychology of Education*, 14(3), 319-330.
- [127]Helvacı, M. A. ve Kayalı, M. (2011). Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Uşak İli Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 255 – 279.
- [128]Hilsum, S. ve Strong, C. R. (1978). *The secondary teacher's day*. Windsor: NFER.
- [129]Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim felsefesi: Örgütsel yaşamda değerler ve motivasyon* (Anıl, İ. ve Doğan, B., Çev.). İstanbul: Beta Yayınları.
- [130]Horan, S. M. ve Myers, S. A. (2009). An exploration of college instructors' use of classroom justice, power, and behavior alternation techniques. *Communication Education* 58(4), 483-496.
- [131]Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Educational administration-Eğitim yönetimi*. Turan, S. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [132]Hurt, H. T., Scott, M. D. ve McCroskey, J. C. (1978). *Communication in the classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- [133]İpekeli, İ. İ. (2021). *Öğretmen eğitiminde örtük programın etkisine ilişkin öğretmen adaylarının algıları ile öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- [134]Kala, V. A. (2012). *Öğretim elemanlarının mesaj düzenleme sürecinde sözel judo'yu kullanabilme yeterliliklerinin öğrenci görüşleri temelinde karşılaştırmalı analiz*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.
- [135]Kanter, R. M. (1981). Power, leadership and participatory management. *Theory Into Practice*, 20(4), 219-224.
- [136]Karaca, E. (2008). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. S. Erkan, M. Gömleksiz, (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Birinci Baskı)* içinde (1-36). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [137]Karacaoğlu, Ö. C. (2008). *Avrupa birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [138]Karakoç, H. S. (1998). *Çanakkale ili ilköğretim kurumları öğretmenlerinin sınıfyönetimindeki yeterlilikleri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- [139]Karaman, S. Z. (2016). *Öğretmenlerin sınıfyönetimi yeterlikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişki (Bitlis ili - Ahlat ilçesi örneği)*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- [140]Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [141]Karip, E. (Ed.). (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- [142]Kavak, Y. (1986). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının yeterlilikleri ve eğitim ihtiyaçları*, (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [143]Kaya, İ. ve Engin, O. (2007). Yükseköğretimde kalite iyileştirme sürecinde öğrenci memnuniyetinin ölçülmesine yönelik bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 106- 115.
- [144]Kaya, M. F., Sungurtekin, D. ve Deniz, S. (2017). Üniversitelerde öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-195.
- [145]Kayalı, M. (2011). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak
- [146]Kearney, P. Plax, T. G., Hays, L. R. ve Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say or do. *Communication Education*, 53, 40-55.
- [147]Kearney, P., Plax, I. G., Richmond, V. P. ve McCroskey, J. C. (1984). Power in the classroom IV: Alternatives to Discipline. *Annals of the International Communication Association*, 8(1), 724-746, doi: 10.1080/23808985.1984.11678598.
- [148]Kearney, P., Plax, T. G., Richmond, V. P. ve McCroskey, J. C. (1985). Power in the classroom III: Teacher communication techniques and messages. *Communication Education*, 34(1), 19-28.
- [149]Kentli, F. D. (2016). İdeal öğretmenlerin disiplin modelleri: Bir anlatı çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 290-302. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.46884>.
- [150]Kızanlıklı, M. M., Koç, H. ve Kılıçlar, A. (2016). Örgütsel güç ve gücün kaynakları üzerine kavramsal bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 488-504. doi: 10.20491/isarder.2016.229.
- [151]Korkut, H. (1999). Öğretim üyelerinin pedagojik formasyon gereksinimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20, 477-502.
- [152]Korucuoğlu, T. (2016). *Örgütsel güç oyunları ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- [153]Koşar, (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [154]Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 581-603.
- [155]Köseoğlu, K. (1994). *İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliliklerinin değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- [156] Kuşuoğlu, İ. H. (2005). Sınıf öğretmenliği bölümü mezunu aday öğretmenlerin kendi algılamalarına göre sınıf yönetimi alanındaki yeterliklerine dair görüşleri ve öneriler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 214-236
- [157] Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 92-102.
- [158] Kuru, O. (2017). Öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının öğretmenlik yeterlilikleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 403-416. doi:10.24315/trkefd.303872
- [159] Küçükahmet, L. (1986). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- [160] Küçüköğlu, A. ve Kaya, H. İ. (2007). Öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmen yeterlikleri, Saracaloğlu, A. S. ve Bahar, H. H. (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri (Birinci Baskı)* içinde (209-276). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- [161] Küçüköğlu, A. ve Köse, E. (2008). Yükseköğretim düzeyinde sınıf atmosferinin öğrenci başarısına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 175-188.
- [162] Lemlech, J. K. (1988). *Classroom management methods and techniques for elementary and secondary teachers*. Newyork-London: Longman.
- [163] Lin, H. L., Gorrell, J. ve Taylor, J. (2002). Influence of culture and education on us and taiwan preservice teachers' efficacy beliefs. *Journal of Educational Research*, 96(1), 1-16.
- [164] Lovorn, M., Sunal, C. S., Christensen, L. M., Sunal, D. W. ve Shwery, C. (2012). Who's in control? Teachers from five countries share perspectives on power Dynamics in the learning environment. *Journal of Research in International Education*, 11(1) 70-86.
- [165] Lunenberg, M. (2002). Designing a curriculum for teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 2(3), 264-277.
- [166] Mancır, H. (2014). *Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının öğrenci merkezli eğitimi algılama v uygulama düzeylerinin belirlenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- [167] Manke, M. P. (1997). *Classroom power relations: Understanding student-teacher interaction*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- [168] Martin, N. K. ve Sass, D. A. (2010). Construct validation of the behavior and instructional management scale. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1124-1135.
- [169] Marzano, R. J., Marzano, J. S. ve Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VAASCD.
- [170] Marzano, R., Gaddy, B. B., Foseid, M. C., Foseid, M. P. ve Marzano, J. S. (2005). *A handbook for classroom management that works*. ASCD, USA.
- [171] McClelland, D. C. (1975). *Power the inner experience*. NewYork: John Wiley and Sons.
- [172] Richmond, V. P ve McCroskey, J. C. (1984). Power in the classroom II: Power and learning. *Communication Education*, 33, 125-136.

- [173]McCroskey, J. C. ve Richmond, V. P. (1983). Power in the classroom I: teacher and student perceptions. *Communication Education*, 32(2), 175-184.
- [174]McCroskey, J. C., Richmond, V. P., Plax, T. G. ve Kearney, P. (1985). Power in the classroom V: Behavior alteration techniques, communication training and learning. *Communication Education*, 34(3), 214-226.
- [175]MEB, (2006). Millî Eğitimi Geliştirme Projesi. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf adlı adresten 22 Ocak 2021 tarihinde alınmıştır.
- [176]MEB, (2010). Okul yöneticileri ve öğretmenler için mesleki gelişim kılavuzu. <http://otmg.meb.gov.tr/Yeni%20k%C4%B1lavuz.pdf> adresinden 25 Kasım 2021'de alınmıştır.
- [177]Murat, M., Aslantaş, H., Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 263- 278.
- [178]Müezzinoğlu, M. (2008). *Müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlilikler açısından öğretim elemanlarını değerlendirmeleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [179]Nesler, M. S., Aguinis, H., Quigley, B. M., Lee, S. J., ve Tedeschi, J. T. (1999). The development and validation of a scale measuring global social power based on French and Raven's power taxonomy. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(4), 750-769.
- [180]Nichols, P. (1992). The curriculum of control: Twelve reasons for it, some arguments against it. *Beyond Behavior*, 3(2), 5-11.
- [181]Ok, A. Ş. (2017). "Max Weber'de Otorite ve Meşruiyet Tipolojisi". *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 42-54.
- [182]Okçabol, R. (2004). *Öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı gözüyle öğretmen yetiştirme* [Öz]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- [183]Okçu, V. ve Epçaçan, C. (2013). Sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 1-68.
- [184]Onural, H. (2006). Öğretmen adaylarının ideal öğretmen niteliklerine ilişkin görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(327), 29-35.
- [185]Oral, B. (2000). Öğretmen adaylarının algılarına göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme davranışları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2, 59-64.
- [186]Oruç, E. (2014). *Yükseköğretim İngilizce hazırlık eğitimi sınıf ortamlarında güç paylaşımı düzeyinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- [187]Özabacı, N. ve Acat, B. (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(42), 211-236.
- [188]Özalp, İ. (2010). *İşletme yönetimi*. Ankara: Nisan Kitapevi.
- [189]Özaslan, G. (2006). *Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- [190]Özaslan, G. (2017). French ve Reaven perspektifiyle kişilerarası gücün temelleri. Yılmaz, E. ve Yılmaz, H. (Ed.), *Eğitimden Damlalar içinde* (s. 35-60). Konya: Palet Yayınları
- [191]Özaydınlık, K., Kabaran, H., Gökçen, G. ve Altıntaş, S. (2014). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarında bulunan öğretmenlik niteliklerine ilişkin algıları (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies* 9(8), 97-710. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/>
- [192]Özdemir, A. (2013). Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen adaylarının örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki: İç motivasyonun aracılık rolü. *GEFAD* 33(2), 269-291.
- [193]Özdemir, A. (2015). Öğretmenlerin okullarına duygusal bağlılıklarının müdürlerin sosyal becerileri, kullandıkları güç kaynakları ve etik liderlik davranışları açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 595-618.
- [194]Özdemir, E. ve Üzel, D. (2010). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretim elemanı özelliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 122-152.
- [195]Özer, N. ve Bozanoğlu, B. (2016). Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışların üniversite öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 245-266.
- [196]Özer, N., Uğurlu, C. T., Sincar, M., Yıldırım, M. C. ve Beycioğlu, K. (2014). Teacher power use in the college classroom: Turkish students' views. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2589-2592.
- [197]Özkan, R. ve Polat, B. (2017). Toplumsal bir değer olarak otorite. *ZfWT*, 9(3), 109-125.
- [198]Öztürk, B. (2000). Sınıf içi etkileşim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 621-640.
- [199]Pala, A. (2003). Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin etkili ders, öğretim ve öğretim elemanı ile ilgili görüşleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 81- 89.
- [200]Pfeffer, J. (1992). Understanding power in organizations. *California Management Review*, 34(2), 29-50.
- [201]Plax, T. G., Kearney, P., McCroskey, J. C. ve Richmond, V. P. (1986). Power in the classroom VI: Verbal control strategies, nonverbal immediacy and affective learning. *Communication Education*, 35(1), 43-55. doi: 10.1080/03634528609388318.

- [202]Polat, S., Kaya, S., ve Akdağ, M. (2013). Investigating pre-service teachers' beliefs about classroom discipline. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 13(2), 885-890.
- [203]Rahim, M. A. (1989). Relationships of leader power to compliance and satisfaction with supervision: Evidence from a national sample of managers. *Journal of Management*, 15(4), 545-556.
- [204]Raven, B. H. (1965). Social Influence and Power, I. D. Steiner ve M. Fishbein (Ed.), *Current Studies in Social Psychology*, In (371-382), New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- [205]Richmond, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and motivation. *Communication Education*, 39(3), 181-195.
- [206]Richmond, V. P. ve Roach, K. D. (1992). Power in the classroom: Seminal studies. Richmond, V. P. ve McCroskey, J. C. (Ed.), *Power in the classroom: Communication, control, and concern* (pp. 47-66). Hillsdale: Erlbaum.
- [207]Richmond, V. P., McCroskey, J. C., Kearney, P. ve Plax, T. G. (1987). Power in the classroom VII: Linking behavior alteration techniques to cognitive learning. *Communication Education*, 36, 1-12.
- [208]Richmond, V. P., McCroskey, J. C., Davis, L. M. ve Koontz, K. A. (1980) Perceived power as a mediator of management communication style and employee satisfaction: A preliminary investigation. *Communication Quarterly*, 28(4), 37-46. doi:10.1080/01463378009369380.
- [209]Rieg, S. A. ve Wilson B. A. (2009). An investigation of the instructional pedagogy and assessment strategies used by teacher educators in two universities within a state of higher education. *Education*, 130(2), 277-294.
- [210]Roach, K. D. (1995). Teaching assistant argumentativeness and perceptions of power use in the classroom. *Communication Research Reports*, 12(1), 94-103. doi: 10.1080/08824099509362044.
- [211]Roach, K. D. (1999). The influence of teaching assistant willingness to communicate and communication anxiety in the classroom. *Communication Quarterly*, 47, 166-182.
- [212]Russell, B. (1990). *İktidar*. (Ergin, M., Çev.). İstanbul: Cem yayınevi.
- [213]Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "Öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- [214]Samancı, O. ve Yıldırım, G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarına göre öğretim elemanlarının demokratik ve demokratik olmayan tutum ve davranışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 115-128.
- [215]Sanders, W. L., Wright, S. P. ve Horn, S. P. (1997). Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.
- [216]Sapancı, A., Aslanargun, E. ve Kılıç, A. (2014). Eğitim müfettişlerinin öğretmen denetiminde kullandıkları güç türleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 52-68.

- [217]Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplini ile ilgili kurallar geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- [218]Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 19(1), 167-187.
- [219]Saylan, N. ve Uyangör, N. (1998). Öğrenci Görüşlerine Göre Necatibey Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarında bulunan öğretmenlik niteliklerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 35-67.
- [220]Scarlett, W. G. (2015). *The sage encyclopedia of classroom management*. California: SAGE Publications.
- [221]Schrodt, P., Wittt, P. L., ve Turman, P. D. (2007). Reconsidering the measurement of teacher power use in the college classroom. *Communication Education*, 56(3), 308-332.
- [222]Seeman, H. (2010). *Preventing disruptive behavior in colleges*. United Kingdom: Estover Road.
- [223]Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve meslekî gelişim [elektronik sürüm]. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 40-45.
- [224]Seifert, L. K. (1991). *Educational psychology*. U.S.A.:Houghton Mifflin Company.
- [225]Semerci, A. (2006). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin, etkili materyal kullanma yeterlikleri üzerine öğretmen ve yönetici görüşleri (Antalya ili örneği)*, (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- [226]Sennett, R. (2011). *Otorite*, (Duran, K. Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- [227]Sever, I. ve Saban, A. I. (2015). Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 28(2), 173-204.
- [228]Silkü, H. A. (2002). *Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarıyla olan iletişimi ve bu konuda yönetimden beklenenler*, (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- [229]Sözer, E. (1991). *Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- [230]Stough, L. M. (2006). The Place of Classroom Management and Standards in Teacher Education. In Evertson, C. M. and Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (909-923). Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- [231]Student, K. R. (1980). Supervisory influence and work-group performance. *Journal of Applied Psychology*, 1968(52), 188-194.
- [232]Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58).

- [233]Şahin, M. (2014). Öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleri ile üniversite öğrencilerinin okul bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 571-584.
- [234]Şahin, M. (2014). Üniversite öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimsel davranışlarına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Çankırı Karatekin Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 9(11), 499-515.
- [235]Şeker, H., Deniz, S. ve Görgen, İ. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*, 164.
- [236]Şen, H. Ş. ve Erişen, Y. (2002) Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1).
- [237]Şengül, R. (2007). Henri Fayol'un yönetim düşüncesi üzerine notlar. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(2), 257-273.
- [238]Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(7), 1-26.
- [240]Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- [241]Şişman, M. ve Turan, S. (2007). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [242]Taş, F. (2021). *Matematik öğretmeni yetiştiricilerinin matematik eğitimi felsefeleri ve felsefelerinin öğretim ortamlarına yansımaları*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [243]Taşçı, C. (2006). *İmam hatip liselerinde meslek dersi öğretiminin yeterlik durumu ve meslek dersi öğretmenlerinin temel yeterliklere sahip olma düzeyleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- [244]Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 287-307.
- [245]Taşgın, A. (2010). *Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (Öğretme ve Öğrenme Süreci Yeterlikleri- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- [246]Tauber, R. T. (2007). *Classroom management sound theory and effective practice fourth edition*. USA: Praeger Publishers.
- [247]Taylor, F. W. (1997). *Bilimsel yönetimin ilkeleri*, (Akın, H. B. Çev.). Konya: Çizgi Yayınları.
- [248]Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetim açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 155-156.
- [249]Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 99-111.

- [250]Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına. İlişkin görüşlerinin belirlenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- [251]Teyin, Z. (2009). Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde çalışan öğretim elemanlarının demokratik tutumları, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- [252]Tınmaz, A. K. (2013). *Öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının pedagojik yeterlilikleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- [253]Titrek, O. ve Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 657-674.
- [254]Topsakal, C. (2011). Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının aldıkları disiplin cezaları üzerine bir inceleme. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 7, 287-316.
- [255]Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 153-160.
- [256]Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy., W. K. (1998). Teacher efficacy: It's meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- [257]Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 223-242.
- [258]Turanlı, A. S. (1995). *Students expectations and perceptions of teachers' classroom management behaviors*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [259]Turman, P. D. ve Schrod, P. (2006). Student perception of teacher power as a function of perceived teacher confirmation. *Communication Education*, 55(3), 265-279.
- [260]Tutkun, Ö. F. ve Erdoğan, D. (2012). Sakarya üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerine göre öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretim elemanlarının yeterlikleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-11.
- [261]Uslu, O. ve Ardıç, K. (2013). Güç mesafesi örgütsel güveni etkiler mi?. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 15(2), 113-139.
- [262]Uslu, T. ve Avcı, M. (2016). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1). doi: 10.17556/jef.71665.
- [263]Ünal S. ve Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- [264]Ünal, D. P. (2017). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen örtük bir öge olarak öğretim üyesi davranışları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 430-440.
- [265]Ünlü, H. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikler ve sınıf yönetme davranışları*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- [266]Üstüner, M. (1999). *Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçler*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [267]Wagner, J. A. ve Hollenbeck, J. R. (1995). Power, politics and intergroup conflict. Wagner, J. A. ve Hollenbeck, J. R. (Eds.). *Management of organizational behavior* (448-452). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- [268]Walls, J. L. ve Berrone, P. (2015). *The power of one to make a difference: how informal and formal ceo power affect environmental sustainability*. doi: 10.1007/s10551-015-2902-z.
- [269]Weber, M. (1947). *In the theory of social and economic organization*. New York: Oxford University.
- [270]Weber, M. (2012). *Sosyolojinin temel kavramları*. (Çev. M. Beyaztaş), İstanbul: Yarın Yayınları.
- [271]Weber, M. (2013). *Bürokrasi ve otorite*. (Çev. H. B. Akın), Ankara: Adres Yayınları,
- [272]Weinstein, C. S. (1979). The physical environment of the school: A Review of the research. *Review of Educational Research*, 49(4), 577-610. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543049004577>.
- [273]Wertheim, C. ve Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54-64.
- [274]Wiseman, D. G. ve Hunt, G. H. (2014). *Best practice in motivation and management in the classroom*. Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- [275]Woolfolk, A. E. ve Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-96.
- [276]Woolfolk, A. E., Rosoff, B. ve Hoy, W. K. (1990). Teachers's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- [277]Wragg, E. C. ve Wragg, C. M. (1998). Classroom management research in the united kingdom. *Eric Document*, 418-971.
- [278]Yalçinkaya, M. (2002). Öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirmesi araştırması: Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi örneği. *Mustafa Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 105 – 118.
- [279]Yaman, E. (2002). *Öğretimde kalite açısından öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerinin değerlendirilmesi (Sakarya Üniversitesi örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- [280]Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: Büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261 – 274.
- [281]Yaman, E. ve Irmak, Y. (2010). Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 164-172.

- [282]Yavuz, G. (2011). *Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- [283]Yeler, M. (2014). *Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecini düzenleme biçimlerinin öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi eğitim Bilimleri Üniversitesi, Burdur.
- [284]Yeler, M. ve Oğuz, A. (2019). *Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme ortamı algıları ile öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin incelenmesi* [Öz]. The 7th International Congress on Curriculum and Instruction bildiri olarak sunulmuştur.
- [285]Yıldız, C. D. ve Tatık, R. Ş. (2018). Eğitim fakültelerinde bir sorun: öğretim üyelerinin öğretmenlik deneyimi yoksunluğu. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16). doi: 10.26466/opus.480931.
- [286]Yıldız, N. G. (2011). Dünyada ve Türkiye’de sınıf yönetimi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 37-59.
- [287]Yılmaz, E. (2018). *Türkiye’de bir devlet üniversitesinde öğretim elemanının cinsiyeti ve öğrenci karakteristik özelliklerine göre öğretim etkililiğinin algılanmasındaki farklılıklar*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [288]Yurdagül H., Çakıroğlu A., Ayan, M. (2007) *Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri: Genel bir değerlendirme* [Öz]. Bakü Üniversitesi Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur. Bakü Üniversitesi, Bakü.
- [289]Zafer, D. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

EKLER (Var ise)**AÇIKLAMA**

Sevgili öğrencilerimiz,

Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri İle İlgili Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Lisans Sınıfında Öğretmen Güç Kullanımı konulu yüksek lisans çalışmam için görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Bu amaçla aşağıda cevaplamanız istenen “Kişisel Bilgiler Formu” “Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği” ve “Lisans Sınıfında Öğretmen Güç Kullanımı Ölçeği” yer almaktadır. Ölçeklerden elde edilen sonuçlar, sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Ölçeklerle ilgili soru, görüş ve önerileriniz için akarrduygu@gmail.com mail adresim üzerinden iletişime geçebilirsiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Duygu AKAR KARATEPE

Eğitim Yönetimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler Formu

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Sınıf Seviyesi: 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()

Bölüm.....

SINIF YÖNETİMİ YETERLİK ÖLÇEĞİ					
(Bu ölçeğe dersinize giren akademisyenlerin genelini düşünerek yanıt veriniz.)	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık Sık	Her zaman
Öğretim Elemanlarının Sınıfın Fiziksel Düzenini Sağlamaya İlişkin Davranışları					
1. Gerektiğinde öğrenci sayısına ve sınıf yapısına uygun düzenlemeleri yapar.	5	4	3	2	1
2. Sınıfta ısı, gürültü, aydınlatma vb. özelliklere duyarlı olup, gerekli düzenlemelerde bulunur.	5	4	3	2	1
3. Sınıfta yer alan eğitsel araçları en verimli şekilde kullanır.	5	4	3	2	1
4. Sınıftaki her türlü fiziksel düzenlemeyi öğrencilerle birlikte yapar.	5	4	3	2	1
5. Sınıftaki her boş alandan öğretimsel bir amaç için yararlanır.	5	4	3	2	1
6. Sınıfı, öğrenme etkinlikleri için en uygun şekilde düzenler.	5	4	3	2	1
7. Sınıfta fiziksel ve ergonomik eksikliklerden kaynaklanan (kişisel-özel alan eksikliği, kalabalıklık vb.) istenmeyen öğrenci davranışlarına nedenine uygun tepkide bulunur.	5	4	3	2	1

Öğretim Elemanlarının Öğretim Yönetimine İlişkin Davranışları					
8. Dersi bir plan dahilinde sistematik bir şekilde yürütür.	5	4	3	2	1
9. Dersin amacı, işlevi ve sağlayacağı kazanımlar hakkında yönergeler verir.	5	4	3	2	1
10. Ders kapsamında işlenecek konuları ve süreci açıklar.	5	4	3	2	1
11. Ders kapsamında yararlanılacak kaynak ve materyalleri belirtir.	5	4	3	2	1
12. Konuya ilişkin etkili sorular sorar.	5	4	3	2	1
13. Uygun ipuçları vererek öğrencilerin derse katılımını sağlar.	5	4	3	2	1
14. Konuya ilişkin anlaşılır düzeltmeler yapar.	5	4	3	2	1
15. Öğretimin planlanmasında sosyo-kültürel farklılıkları dikkate alır.	5	4	3	2	1
16. Sınıfta kurallara uyulmasını sağlar.	5	4	3	2	1
17. Sınıfta öğrenmeye uygun olumlu bir hava oluşturur.	5	4	3	2	1
Öğretim Elemanlarının Zaman Yönetimi Konusundaki Davranışları					
18. Ders süresince zamanı iyi kullanır.	5	4	3	2	1
19. Derse hazırlıklı girer.	5	4	3	2	1
20. Derste kullanılacak araç ve gereçleri ders öncesinde kullanıma hazır hale getirir veya getirilmesini sağlar.	5	4	3	2	1
21. Öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı, motivasyonlarının azaldığı anı zamanında tespit eder ve gerekli önlemleri alır.	5	4	3	2	1
22. Önemsiz konu ve ayrıntılardan kaçınır.	5	4	3	2	1
Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi İlişkileri Düzenleme Konusundaki Davranışları					
23. Dili etkin kullanır.	5	4	3	2	1
24. Öğrencileri dinlemeye - anlamaya çalışır.	5	4	3	2	1
25. Beden dilini etkili kullanır.	5	4	3	2	1
26. Öğrencileri karşılıklı iletişim konusunda cesaretlendirir.	5	4	3	2	1
27. Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler.	5	4	3	2	1
28. Öğrencilerin bireysel özelliklerini bilir ve ilişkilerde göz önünde bulundurur.	5	4	3	2	1
29. Sınıf kurallarını uygulamada eşit davranır.	5	4	3	2	1
30. Öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirir.	5	4	3	2	1
31. Öğrencilere isimleri ile hitap eder.	5	4	3	2	1
32. Öğrencilere samimi ve içten davranır.	5	4	3	2	1
33. Öğrenciye iletişime açık olduğunu sezdirir	5	4	3	2	1
34. Sınıfta güvene dayalı bir ortam oluşturur.	5	4	3	2	1
35. İlişkilerde empatik davranır.	5	4	3	2	1
36. Ben dilinden çok biz dilini kullanır.	5	4	3	2	1
37. Öğrencilerin görüşlerine karşı hoş görülü ve saygılı olur.	5	4	3	2	1

38. Gerektiğinde öğrencilerin takım halinde çalışmalarına uygun ortam hazırlar.	5	4	3	2	1
Öğretim Elemanlarının Davranış Geliştirme ve Düzenlemeye İlişkin Davranışları					
39. Kazandırılmak istenen davranışı tanımlar.	5	4	3	2	1
40. Kazandırılmak istenen davranışın amacını açıklar.	5	4	3	2	1
41. Davranışın öğrenme açısından önemini vurgular.	5	4	3	2	1
42. Öğrencilerde doğru davranış geliştirebilmek için duruma en uygun tepkiyi verir.	5	4	3	2	1
43. Öğrencilerin yeteneklerine uygun istek ve beklentiler içerisinde olur.	5	4	3	2	1
44. Öğrencilerin bireyselliklerine karşı yeterince hoşgörülü davranır.	5	4	3	2	1
45. Öğrencilere karşı olumlu ifadeler kullanır.	5	4	3	2	1
46. İstenmeyen davranışı, ortaya çıkmadan tahmin eder, gerekli önlemleri alır.	5	4	3	2	1
47. İstenmeyen davranış ortaya çıktığında öğrenciye değil davranışa odaklanır.	5	4	3	2	1

LİSANS SINIFLARINDA GÜÇ KULLANIM ÖLÇEĞİ	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık Sık	Her Zaman
Zorlayıcı Güç					
1. Öğrenciler yeterli performans göstermediklerinde, hocalarımız onları sınıfın önünde rencide eder.	5	4	3	2	1
2. Hocalarımız, derslerle ilgili beklentilerini karşılamayan öğrencileri küçümser ve ya aşağılarlar.	5	4	3	2	1
3. Öğrenciler dersin işleniş politikalarını sorguladıklarında ve ya bu politikalara karşı çıktıklarında hocalarımız baskıcı ve sert bir tutum takınır.	5	4	3	2	1
4. Hocalarımız, talimatlarına uymayan öğrencileri cezalandırır.	5	4	3	2	1
5. Hocalarımız, sınıfta istenmeyen davranış sergileyen öğrencilere ters ters bakar.	5	4	3	2	1
6. Hocalarımız, ödevlerini geç teslim eden öğrencilerin kendilerini suçlu hissetmelerine neden olur.	5	4	3	2	1
Ödül Gücü					
7. Hocalarımız, kendi isteklerine uyulduğunda sınıfı ödüllendirir.	5	4	3	2	1
8. Bir öğrenci o hafta derste başarı gösterdiğinde hocalarımız öğrenciyi över ve onaylar.	5	4	3	2	1

9. Bir öğrenci ders dönemini iyi bir performansla tamamladığında, hocalarımız onu sınıfa örnek gösterir.	5	4	3	2	1
10. Hocalarımız, derste dönem boyunca üstün başarı gösteren öğrencileri okula duyurur.	5	4	3	2	1
11. Bir öğrenci hocalarımızın talimatlarına uyduğunda onlardan övgü alır.	5	4	3	2	1
12. Öğrenciler derslerde iyi performans gösterdiğinde, hocalarımız ödev teslim tarihi gibi konularda öğrenci görüşlerini dikkate alır.	5	4	3	2	1
Referans Gücü					
13. Hocalarımız, öğrencilerle ilişki kurarken samimi ve güven verici davranır.	5	4	3	2	1
14. Hocalarımla birçok ortak yönümüz olduğunda kendimi onlarla özdeşleştiririm.	5	4	3	2	1
15. Hocalarımız öğrencilere açık ve cana yakın davranarak sınıfla dostça bir ilişki kurar.	5	4	3	2	1
16. Hocalarımla konuştuğumuz birçok konuda benzer düşündüğümü hissedirim.	5	4	3	2	1
17. Olayları hocalarımla aynı bakış açısıyla görürüm.	5	4	3	2	1
18. Sınıfta paylaştıkları bireysel öyküler ve örnekler sayesinde hocalarımla kişisel olarak ilişki kurabileceğimi hissedirim.	5	4	3	2	1
Yasal Güç					
19. Hocalarımız, tavırlarıyla akademisyen konumlarının bir öğrencininkinden daha üstün olduğunu hissettirir.	5	4	3	2	1
20. Hocalarımız öğrencilere, kendilerine itaat edilmesini ve sözünden çıkılmamasını ister bir biçimde davranır.	5	4	3	2	1
21. Hocalarımız sınıfta hâkimiyeti sağlamak için akademisyen konumlarını kullanır.	5	4	3	2	1
22. Hocalarımız öğrencilerle resmi ve mesafeli bir şekilde ilişki kurar.	5	4	3	2	1
23. Hocalarımız 'dersin işlenişini beğenmiyorsanız bu dersi bırakıp farklı bir ders alabilirsiniz' gibi ifadeler kullanır.	5	4	3	2	1
24. Hocalarımız kararlarının ve politikalarının yönetim tarafından destekleneceğini açıkça belirtir.	5	4	3	2	1
Uzmanlık Gücü					
25. Hocalarımız derslerini açık bir şekilde organize eder ve iyi işler.	5	4	3	2	1
26. Hocalarımız derslerde güncel, kuramsal tartışma ve araştırmalara yer verir.	5	4	3	2	1
27. Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirler.	5	4	3	2	1
28. Hocalarımın verdikleri derslerle ilgili güvenilir bir kaynak olduğunu söyleyebilirim.	5	4	3	2	1

29. Hocalarımın ders anlatırken kullandığı dile bakarak ders içeriğinde uzman olduklarını söyleyebilirim.	5	4	3	2	1
30. Hocalarımız dersin içerik alanında ileri düzeyde bilgi sahibi olduklarını gösterir bir şekilde iletişim kurar.	5	4	3	2	1

