

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİM STİLLERİ
İLE TERCİH ETTİKLERİ SINIF DİSİPLİN MODELİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Figen ÜZEL

Danışman: Prof. Dr. İmam Bakır ARABACI

Elazığ, 2024

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Yüksek Lisans Tezi

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Stilleri ile Tercih Ettikleri Sınıf Disiplin Modeli Arasındaki İlişki

KABUL VE ONAY

Figen ÜZEL

İlk Teslim Tarihi: 01/11/2024

Savunma Tarihi: 21/11/2024

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına göre hazırlanan bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Yönetim Kurulunun 07/11/2024 tarih ve 2024/54 sayılı kararı ile oluşturulan jüri üyeleri tarafından değerlendirilmiş ve akademik dinleyicilere açık olarak yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği ile kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. İmam Bakır ARABACI

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Celalettin KORKMAZ

Üye: Doç. Dr. Murat POLAT

O N A Y

Bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../ 20.... tarih ve ... sayılı kararıyla tescillenmiştir.

Prof. Dr. İrfan EMRE

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım ‘‘Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Stilleri İle Tercih Ettikleri Sınıf Disiplin Modeli Arasındaki İlişki’’ başlıklı yüksek lisans tezimin içindeki bütün bilgilerin doğru olduğunu, bilgilerin üretilmesi ve sunulmasında bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, maddi ve manevi desteği olan tüm kurum/kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

21/11/2024

Figen ÜZEL

ÖNSÖZ

Sınıfta disiplini sağlama öğretmenin en önemli rollerinden biridir öyle ki disiplinin sağlanamadığı ve sürekli istenmeyen davranışların olduğu bir sınıf ortamında eğitim öğretim hedeflerine ulaşılması konusunda ciddi problemler olacaktır. Sınıf yönetimi ve disiplin sorunlarının önlenmesine yönelik çeşitli disiplin modelleri geliştirilmiştir. Bu disiplin modelleri öğretmenlere sınıfta disiplini sağlama konusunda yardımcı olmaktadır. Sınıf yönetim stilleri ise öğretmenlerin sınıflarını etkili ve düzenli bir şekilde yönetmelerine yardımcı olan stratejilerdir. Etkili bir sınıf yönetimi, olumlu bir sınıf ortamı, istenmeyen davranışların en aza indirilmesi ve sınıf içi düzenin sağlanmasında bu model ve stiller oldukça önemlidir.

Araştırma sürecinin her aşamasında yardımını esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. İmam Bakır ARABACI' ya teşekkür ederim. Araştırmanın veri toplama sürecinde yardımcı olan değerli okul yöneticilerimize ve öğretmenlerimize teşekkür ederim.

Figen ÜZEL
Elazığ, 2024

ÖZ

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Stilleri ile Tercih Ettikleri Sınıf Disiplin Modeli Arasındaki İlişki

Figen ÜZEL

Yüksek Lisans Tezi

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

2024, Sayfa: XVII + 128

Araştırmanın temel amacı; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stilleri ile tercih ettikleri sınıf disiplin modeli arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ve küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezinde resmi ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Ünsal (2018) tarafından geliştirilen “Sınıfta Disiplin Modeli Ölçeği” ile Kris’in hazırladığı ve Ekici (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan “Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler normal dağılım göstermektedir. Verilerin analizinde parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercih puanlarına göre dağılımında öğretmenlerin en çok etkili öğretmenlik eğitimi modelini tercih ettikleri ve en az davranış iyileştirme modelini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi profili puanlarına göre öğretmenlerin en yüksek takdir edilen ve en düşük aldırılmaz sınıf yönetimi profili puan ortalamalarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin farklı disiplin modeli tercihlerinde demografik değişkenlere göre istatistiksel bir farklılık olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için de post-hoc testleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda savunmacı ve gerçeklik terapisi disiplin modeli ortalama puanları ile yaş grupları değişkeni arasında, mantıksal sonuçlar disiplin modeli tercihi ortalamaları ile mesleki kıdem arasında, savunmacı disiplin modeli ortalamaları ile eğitim durumu arasında ve savunmacı disiplin modeli ortalamaları ile okutulan sınıf kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin farklı sınıf yönetim stilleri ile demografik değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için de post hoc testleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda otoriter sınıf yönetimi profili ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında, başıboş sınıf yönetimi profili ile de öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu eğitim bölgesi arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stilleri ile tercih ettikleri sınıf disiplin modeli arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson çarpım momentler korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf disiplin modelinin alt boyutlarından etkili öğretmenlik eğitimi modeli ile aldırılmaz sınıf yönetimi profili arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Bunun dışındaki sınıf disiplin modeli ve alt boyutları ile sınıf yönetim profili ve alt boyutları arasında düşük veya orta düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda ise sınıf yönetim profilinin sınıf disiplin modeli tercihi üzerinde anlamlı ve pozitif yönlü bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Disiplin, Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetim Stili, Sınıf Disiplin Modeli, Sınıf Öğretmeni



ABSTRACT

Relationship Between Classroom Teachers' Classroom Management Styles and Their Preferred Classroom Discipline Model

Figen ÜZEL

Master Thesis

FIRAT UNIVERSITY

Institute of Educational Science

Department of Educational Sciences

Division of Educational Management

2024, P: XVII + 128

The aim of the research; It is the examination of the relationship between classroom management styles of classroom teachers and their preferred classroom discipline model. In the study, relational survey model and cluster sampling method, which are quantitative research methods, were used. The study population of the research consists of classroom teachers working in public primary schools in the city center of Elazığ in the 2023-2024 academic year. The "Classroom Discipline Model Scale" developed by Ünsal (2018) and the "Classroom Management Profile Scale" prepared by Kris and adapted to Turkish by Ekici (2004) were used as data collection tools.

The data obtained in the study show normal distribution. Parametric analysis methods were used in the analysis of the data. In the distribution of teachers according to the classroom discipline model preference scores, it was concluded that the teachers preferred the most effective teacher education model and the least preferred the behavior improvement model. In the distribution of teachers according to classroom management profile scores, it was concluded that teachers had the highest appreciated and lowest indifferent classroom management profile score averages. Independent sample t-test and one-way analysis of variance were performed to examine whether there was a statistical difference in teachers' preferences for different discipline models according to demographic variables. Post hoc tests were also used to determine which group the difference originated from. As a result of the analysis, it was concluded that there was a statistically significant difference between the mean scores of the defensive and reality therapy discipline model and the age groups variable, between the logical results discipline model preference averages and professional seniority, between the defensive discipline model averages and educational status, and between the defensive discipline model averages and the grade level taught. In order to determine whether there is a statistically significant difference between different classroom management styles of teachers and demographic variables, independent sample t-test and one-way analysis of variance were performed. Post hoc tests were also used to determine which group the difference originated from. As a result of the analysis, it was concluded

that there was a statistically significant difference between the authoritarian classroom management profile and the educational status of the teachers, and between the stray classroom management profile and the education region where the school where the teachers worked. In the study, pearson product moment correlation analysis was performed to determine the relationship between classroom management styles of classroom teachers and their preferred classroom discipline model. As a result of the research, it was concluded that there was a low level of negative relationship between the effective teacher education model, which is one of the sub-dimensions of the classroom discipline model, and the indifferent classroom management profile. Apart from this, it was concluded that there was a low or moderate positive relationship between the classroom discipline model and its sub-dimensions and the classroom management profile and its sub-dimensions. As a result of the simple linear regression analysis, it was concluded that the classroom management profile had a significant and positive effect on the preference of the classroom discipline model.

Key Words: Discipline, Classroom Management, Classroom Management Style, Classroom Discipline Model, Classroom Teacher

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BEYANNAME	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	xvi
EKLER LİSTESİ	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımları)	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Araştırmanın Tanımları	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	6
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN	6
2.1. Sınıf Yönetimi	6
2.2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler	9
2.2.1. Sosyal Etkenler	10
2.2.1.1. Toplumsal Norm ve Değerler	10
2.2.1.2. Beklentiler.....	10
2.2.1.3. Kitle İletişim Araçları	10
2.2.1.4. Öğrencilerin Geldikleri Çevre	10
2.2.1.5. Aile.....	11
2.2.2. Psikolojik Etkenler.....	11
2.2.2.1. Öğretmenin Kişilik Özellikleri	11

2.2.2.2. Öğrencinin Özellikleri ve İhtiyaçları	12
2.2.3. Eğitsel Etkenler	12
2.2.3.1. Öğretmenlerin Okul Amaç ve Değerlerine Bağlılığı	12
2.2.3.3. Kontrolü Kaybetme Korkusu	13
2.2.3.4. Öğretmenin Nitelik ve Eğitim Durumu	13
2.2.3.5. Dersin İşlenişi	13
2.2.3.6. Sınıf Kuralları	13
2.2.3.7. Sınıfın Fiziksel Durumu	14
2.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları	14
2.3.1. Sınıfın Fiziksel Ortamının Yönetimi	15
2.3.2. Öğrenci Davranışlarının Yönetimi	15
2.3.3. Zaman Yönetimi	16
2.3.4. Öğretimin Yönetimi	16
2.3.5. Sınıfta İlişki Yönetimi	16
2.4. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	17
2.4.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı	17
2.4.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı	18
2.5. Sınıf Yönetimi Modelleri	19
2.5.1. Tepkisel Model	19
2.5.2. Önlemsel Model	20
2.5.3. Gelişimsel Model	21
2.5.4. Bütünsel Model	21
2.6. Sınıf Yönetimi ve Sınıfta Disiplin	22
2.7. Sınıfta Disiplin Sorunları ve Kaynakları	24
2.8. Sınıfta Disiplin Modelleri	25
2.8.1. Davranış Değiştirme Modeli	26
2.8.1.1. Davranış Değiştirme Disiplin Modelinde Kullanılan Stratejiler	28
2.8.1.1.1. Pekiştireç	28
2.8.1.1.2. Söndürme	28
2.8.1.1.3. Öğrenciyi Belli Bir Fiziksel Mekanda Tutma (Time Out)	28
2.8.1.1.4. Cezalandırma	28
2.8.1.2. İnsan Davranışını Etkileyen Dört Temel Öğrenme İlkesi	29

2.8.1.2.1. Olumlu Pekiştirme	29
2.8.1.2.2. Ceza.....	29
2.8.1.2.3. Ortadan Kaldırma (Zamanın Dolması)	29
2.8.1.2.4. Olumsuz Pekiştirme	29
2.8.1.3. Davranış Değiştirme Modelinin Üstün ve Zayıf Yönleri	29
2.8.2. Canter Modeli (Güvengen Davranış Modeli)	30
2.8.2.1. Sorun Davranışa Verilen Tepkiler	31
2.8.2.1.1. Güvengen Olmayan Davranış	31
2.8.2.1.2. Kırıcı Davranış	31
2.8.2.1.3. Güvengen Davranış	31
2.8.2.2. Güvengen Davranış Geliştirme Yolları	32
2.8.2.2.1. Kuralları ve Beklentileri Oluşturmak	32
2.8.2.2.2. Sorun Davranışı İzleme	32
2.8.2.2.3. Cezalandırmayı Kullanma.....	32
2.8.2.2.4. Olumlu Davranış Ödüllendirme.....	32
2.8.2.3. Güvengen Davranış Modelinin Üstün ve Zayıf Yönleri.....	32
2.8.3. Glasser Modeli (Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetim Modeli).....	33
2.8.3.1. Sorumlu Öğrenci Geliştirme Yükümlülükleri	35
2.8.3.1.1. Öğrencinin Sorumlulukları.....	36
2.8.3.1.2. Anne- Baba Sorumlulukları	36
2.8.3.1.3. Öğretmen Sorumlulukları.....	36
2.8.3.1.4. Rehberlik Biriminin Sorumlulukları	36
2.8.3.1.5. Müdür Yardımcısının Sorumlulukları	36
2.8.3.1.6. Disiplin Kurulunun Sorumlulukları	36
2.8.3.1.7. Okul Müdürünün Sorumlulukları.....	36
2.8.4. Gordon Modeli (Etkili Öğretmenlik).....	37
2.8.4.1. Öğretmen Etkililiği Eğitiminin İlkeleri.....	38
2.8.4.1.1. Sorunu Sahiplenme	39
2.8.4.1.2. Öğrenci Gereksinimlerini Tanımlama.....	39
2.8.4.1.3. Çevreyi Yönlendirme	39
2.8.4.1.4. Etkin Dinleme	39
2.8.4.2. Gordon Modelinin Üstün ve Zayıf Yönleri	39

2.8.5. Ginott Modeli (Etkili İletişim Odaklı Model).....	39
2.8.5.1. Ginott Modelinin Üstün ve Zayıf Yönleri	40
2.8.6. Rudolf Dreikurs Modeli (Sosyal Disiplin Modeli- Mantıksal Sonuçlar Modeli).....	40
2.8.6.1. Öğrencilerin Sorun Davranışlarını Giderme Yolları.....	41
2.8.6.1.1. Öğrencilerin Yanlış Hedeflerini Anlama	41
2.8.6.1.2. Öğrencilere Yanlış Hedeflerini Düzeltmede Yardımcı Olma	42
2.8.6.2. Modelin Üstün ve Zayıf Yönleri.....	42
2.8.7. Jacob S. Kounin Modeli (Dalga Etkisi)	42
2.8.8. Lee Jones ve Fred Jones Modeli (Olumlu Disiplin Modeli-Sınıf Yönetimi Modeli).....	43
2.8.9. Fritz Redl ve William Wattenberg Modeli	44
2.8.10. Dönüşümcü-Etkileşimci Analiz (Transactional Analysis) Yaklaşımı	44
2.9. Disiplin Modelleri ile ilgili Yapılan Çalışmalar	45
2.10. Sınıf Yönetimi Profilleri	48
2.10.1. Otoriter Sınıf Yönetimi Profili.....	49
2.10.2. Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili	50
2.10.3. Başboş Sınıf Yönetimi Profili.....	50
2.10.4. Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili	51
2.10.5. Sınıf Yönetimi Profili ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	53
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	58
III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	58
3.1. Araştırmanın Yöntemi/ Deseni	58
3.2. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu / Katılımcılar	58
3.3. Veri Toplama Araçları	63
3.3.1. Sınıfta Disiplin Modeli Ölçeği.....	63
3.3.2. Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği.....	64
3.4. Araştırma Süreci	65
3.5. Verilerin Analizi	65
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	68
IV. BULGULAR	68
4.1. Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine Göre Analiz Sonuçları	68

4.1.1. Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercih Puanlarına Göre Dağılımı	68
4.1.2. Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi	69
4.1.3. Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Puanlarının Yaş Grupları Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova).....	69
4.1.4. Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması	73
4.1.5. Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması.....	75
4.1.6. Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Puanlarının Okutulan Sınıf Kademesi Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova)	78
4.1.7. Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Puanlarının Okulun Bulunduğu Eğitim Bölgesine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması	80
4.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine Göre Analiz Sonuçları	83
4.2.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profili Puanlarına Göre Dağılımı.....	84
4.2.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi (T- Testi).....	84
4.2.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Puanlarının Yaş Grupları Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması	85
4.2.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova)	87
4.2.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova)	89
4.2.6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Puanlarının Okutulan Sınıf Kademesi Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova) ...	91
4.2.7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Puanlarının Okulun Bulunduğu Eğitim Bölgesine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova)	92
4.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profilleri ile Sınıf Disiplin Modeli Tercihi Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları.....	95

4.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerinin Sınıf Disiplin Modeli Tercihine Etkisine İlişkin Analiz Sonuçları	97
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	99
V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	99
5.1. Tartışma	99
5.1.1. Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Tartışma	99
5.1.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Tartışma.....	103
5.1.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profilleri İle Sınıf Disiplin Modeli Tercihi Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma.....	106
5.1.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerinin Sınıf Disiplin Modeli Tercihine Etkisi İle İlgili Tartışma.....	108
5.2. Sonuçlar	109
5.3. Öneriler	110
5.3.1. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	110
5.3.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler	110
KAYNAKLAR	111
EKLER	117
İZİN BELGELERİ	121
ÖZ GEÇMİŞ	128

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1	Sınıf Yönetim Stili Alt Boyutları.....	53
Tablo 2	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları.....	59
Tablo 3	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları.....	59
Tablo 4	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okutmakta Olduğu Sınıf Kademesi Değişkenine Göre Dağılımları.....	60
Tablo 5	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları	60
Tablo 6	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Dağılımları.....	61
Tablo 7	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları.....	62
Tablo 8	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Dağılımları.....	63
Tablo 9	Normallik Analizi	66
Tablo 10	Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercih Puanlarına Göre Dağılımı	68
Tablo 11	Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T- Testi.....	69
Tablo 12	Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Puanlarının Yaş Grupları Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova Testi Sonuçları).....	70
Tablo 13	Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova Testi Sonuçları).....	73
Tablo 14	Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova Testi Sonuçları).....	76
Tablo 15	Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Puanlarının Okutulan Sınıf Kademesine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova Testi Sonuçları)	78

Tablo 16	Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Puanlarının Okulun Bulunduğu Eğitim Bölgesine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova Testi Sonuçları)	81
Tablo 17	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profili Puanlarına Göre Dağılımı	84
Tablo 18	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi.....	85
Tablo 19	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Puanlarının Yaş Grupları Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova Testi Sonuçları).....	86
Tablo 20	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova Testi Sonuçları).....	88
Tablo 21	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova Testi Sonuçları).....	90
Tablo 22	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Puanlarının Okutulan Sınıf Kademesi Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova Testi Sonuçları).....	91
Tablo 23	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Puanlarının Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova Testi Sonuçları).....	93
Tablo 24	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profilleri ile Sınıf Disiplin Modeli Tercihi Arasındaki İlişkiye Dönük Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları (Pearson Korelasyon).....	95
Tablo 25	Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profilleri ile Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine Dönük Regresyon Analizi Sonuçları (Basit Doğrusal Regresyon).....	97

KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

TDK	: Türk Dil Kurumu
S	: Sayfa Sayısı
Akt	: Aktaran
Vb	: Ve Bunun Gibi
Vs	: Vesaire
Vd	: Ve Diğerleri
n	: Kişi Sayısı
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
$\bar{X}$	: Ortalama
p	: Anlamlılık
F	: Varyans Analizi
Sd	: Serbestlik Derecesi
T-Test	: Örneklem T Testi
S	: Standart Sapma
r	: Korelasyon Katsayısı
β	: Standardize Edilmiş Regresyon Katsayısı
b	: Baskı
Ed.	: Editör

EKLER LİSTESİ

EK 1 Sınıfta Disiplin Modeli Ölçeği.....	117
EK 2 Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği.....	120
EK 3 Etik Kurul Raporu.....	121
EK 4 Araştırma İzin Belgesi	122
EK 5 Ölçek İzinleri.....	126
EK 6 Orijinallik Raporu	127



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları açıklanmıştır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Disiplin terimi ‘‘Bir topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı ya da yazısız kurallarına, titizlik ve önemle uyması durumu ve kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin tümü olarak ele alınmaktadır’’ (TDK, 2023). Disiplin kavramı kişisel kontrolü, sorumluluğu ve karakter gelişimini sağlamaya çalışan öğelerin başında gelmekle birlikte ayrıca sınıf kuralları oluşturma ve uygulama, motivasyon, istenmeyen davranışlar bunların yönetimi ile de ilişkili bir konudur (Ünsal, 2018). Sınıfta disiplini sağlama konusunda geliştirilen çok sayıda disiplin modeli bulunmaktadır. En önemli görevlerinden biri öğrencilerin fiziksel ve psikolojik sağlığına dikkat ederek sınıf içerisinde disiplini sağlamak olan öğretmenler bu modellerden yararlanabilirler (Aydın, 2006).

Disiplin sorunlarının önlenmesine yönelik yapılan araştırmalar sonucu çeşitli disiplin modelleri geliştirilmiştir. Öğretmenler geliştirilen bu modelleri dikkate alarak kendilerine özel bir disiplin modeli oluşturmalıdır. Çünkü her durumda geçerli olabilecek herhangi bir disiplin modeli bulunmamaktadır (Pala, 2005). Canter’in savunmacı disiplin modeli, Gathercoal tedbirci disiplin teorisi, Dreikurs’un mantıksal sonuçlar modeli, Jones’un olumlu sınıf yönetimi, Gordon’un etkili öğretmenlik eğitimi, Kounin’in öğretim yönetimi teorisi, Glasser’in gerçeklik terapisi/seçim teorisi, Skinner’in davranış iyileştirme modeli, Coloroso’nun içsel disiplin teorisi, işbirlikçi disiplin, cezalandırıcı disiplin modeli, itibarlı disiplin gibi çeşitli disiplin modelleri bulunmaktadır (Ünsal, 2017).

Eğitim fakültesi son sınıfta okumakta olan ve öğretmenlik uygulaması dersi alan öğrenciler ile yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre bu öğrencilerin sırasıyla Akıl-Sonuç Modeli, Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli, Glasser Modeli, Canter Modeli ve Kounin Modelini tercih ettiği ve daha çok öğrenci merkezli disiplin modellerini uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Oktay, 2019). Aydın (2006) çalışmasında her

öğretmenin sınıfta disiplini sağlamak için kendi disiplin sistemini yeni bir döneme başlamadan önce oluşturması gerektiğini ancak bu şekilde sınıfta disiplinin sağlanabileceğini belirtmektedir. Ayrıca çalışmasında öğretmenlere disiplin sistemlerini oluştururken yardımcı olabilecek ölçütlerden bahsetmektedir.

Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye yönelik disiplin modelleri adlı çalışmada öğretmenin öğrencilere kendilerinden beklenen davranışların neler olduğunu ve davranışlarının sonuçlarının ne olacağını açık bir şekilde belirtmesi gerektiği, olumsuz davranış ortaya çıkmadan önlem almanın daha kolay olacağı ayrıca öğrencilerin kendine güven duymalarını sağlayarak ve akademik başarılarını yükselterek davranış problemlerinin azaltılabileceği sonucuna varılmıştır (Pala, 2005). Sınıf yönetimi dersi almış öğretmen adayları ile yapılan çalışma sonuçlarına göre sınıf disiplinini sağlamanın zor olduğu algısının var olduğu sonucu elde edilmiştir (Ekici ve Akdeniz, 2018). Pala (2022) çalışmasında her bir disiplin modelinin kendine göre avantajları ve dezavantajları olduğunu ve bir tek disiplin modelinin tek başına yeterli olmayabileceğini, öğretmenlerin sınıfın yapısı ve öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak uygun disiplin modelini seçmesi gerektiğini belirtmektedir.

Sınıf içi iletişimde öğretmenlerin sergilediği tutum ve davranış biçimleri öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerini oluşturmaktadır (Ekici, 2004). Kris (1996) öğretmenlerin sınıf yönetim stillerini otoriter sınıf yönetimi, takdir edilen sınıf yönetimi, başıboş sınıf yönetimi ve aldırılmaz sınıf yönetimi stili olarak tanımlamaktadır (Ekici, 2012, akt. Baysal, 2019).

Öğretmenlerin sınıf yönetim profilleri ile ilgili yapılan çalışmalardan bazıları ise şu şekildedir: Yapılan bir araştırma sonucuna göre aldırılmaz sınıf yönetim profilinin tercih edildiği sınıflarda zorbalık içeren davranışlarla daha çok karşılaşıldığı, takdir edilen sınıf yönetim stili etkili olduğu sınıflarda ise zorbaca davranışların daha az görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. (Yurtal ve Yaşar, 2018). Yapılan başka bir araştırma sonucuna göre ise öğretmenlerin takdir edilen sınıf yönetim stilini en fazla gösterdikleri belirlenirken bunu başıboş, aldırılmaz ve otoriter sınıf yönetim stilleri izlemektedir (Ekici, 2004).

Yapılan bir araştırma sonucuna göre ilkökul sınıf öğretmenlerinin çocuk haklarına yönelik tutumları otoriter sınıf yönetim stili arasında herhangi bir ilişki olmadığı,

aldırmaz sınıf yönetimi stili ile orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu, takdir edilen sınıf yönetimi profili ile düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve başıboş sınıf yönetim profili ile de düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. (Dönmez, 2015).Yapılan bir diğer araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yaşam stilleri ile sınıf yönetim stilleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucu elde edilmiştir (Sezer vd., 2017).

Literatürde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stilleri ile tercih ettikleri disiplin modeli arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kuramsal çerçevede belirtilen araştırmalar içerisinde bu konu ile ilgili bir araştırma olmadığının düşünülmesi ile sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stilleri ile tercih ettikleri sınıf disiplin modeli arasındaki ilişki çalışmaya değer görülmüş ve sınıf yönetiminde öğretmenlere katkı sağlayacağı ön görülmüştür. Eğitim sürecinde daha etkili bir sınıf yönetimi sağlama amacıyla önemlidir. Bu çalışma gelecekteki eğitim uygulamalarında daha iyi bir öğretim deneyimi sunabilir, daha etkili ve verimli sınıf yönetim stratejilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerini ve kullandıkları disiplin modellerini çeşitli demografik değişkenler açısından araştırmak, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri ile kullandıkları disiplin modelleri arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını belirlemek, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerinin sınıf disiplin modeli tercihinin etkisinin olup olmadığını araştırmak ve sınıf öğretmenlerine daha etkili sınıf yönetimi stratejileri sunabilmek için öneriler geliştirmektir. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stilleri nedir?

2) Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri sınıf disiplin modelleri nedir?

3) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stilleri ile tercih ettikleri sınıf disiplin modelleri demografik değişkenlere (cinsiyet, kıdem, yaş, eğitim durumu, eğitim bölgesi ve okutulan sınıf kademesi) göre farklılık göstermekte midir?

4) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stilleri ile tercih ettikleri sınıf disiplin modeli arasında ilişki var mıdır?

5) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stillerinin sınıf disiplin modeli tercihinine etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

En genel anlamıyla kurallara uyma olarak tanımlanan disiplin kavramı sınıf yönetiminin alt boyutlarından biridir ve bir süreci ifade etmektedir. Sınıfta disiplini sağlama öğretmenin en önemli rollerinden biridir öyle ki disiplinin sağlanamadığı ve sürekli istenmeyen davranışların olduğu bir sınıf ortamında eğitim öğretim hedeflerine ulaşılması konusunda ciddi problemler olacaktır. Sınıf yönetimi ve disiplin sorunlarının önlenmesine yönelik çeşitli disiplin modelleri geliştirilmiştir ve bu disiplin modelleri öğretmenlere sınıfta disiplini sağlama konusunda yardımcı olmaktadır.

Disiplin modellerinin her birinin üstün ve zayıf yönleri bulunmaktadır ve her öğretmen sınıfın yapısına ve öğrencilerin özelliklerine uygun olarak bu modellerden de yararlanarak kendi disiplin yaklaşımını oluşturmalıdır. Sınıf yönetim stilleri öğretmenlerin sınıflarını etkili ve düzenli bir şekilde yönetmelerine yardımcı olan stratejilerdir. Bu stiller öğretmenin sınıf ortamını olumlu bir şekilde etkilemesi ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin geliştirmesi açısından önemlidir. İyi bir sınıf yönetim stili sınıf içinde düzenin sağlanmasına yardımcı olur, öğrencilerin kurallara uymasını ve olumsuz davranışların en aza inmesini sağlar.

Bu araştırma sonuçları öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini etkili bir şekilde kullanmalarına katkı sağlayabilir, daha iyi bir sınıf yönetimi için hangi yöntemlerin tercih edilmesi konusunda rehberlik edebilir, öğretmenlere hangi disiplin modelinin daha etkili olduğu konusunda yardımcı olabilir. İyi bir sınıf yönetimi ile öğrencilerin motivasyon ve başarısının artması konusunda getirilen önerilerle uygulayıcılara yardımcı olabilir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımları)

1) Veri toplama sürecinde öğretmenler ölçme araçlarındaki soruları samimi olarak yanıtlamışlardır.

2) Veri toplama araçları araştırmanın amacına hizmet etmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1) Bu araştırma 2023-2024 Eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde resmi ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

2) Bu çalışmada kullanılan veriler, ‘‘Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği’’ ve ‘‘Sınıfta Disiplin Model Ölçeğine’’ verilen yanıtlar ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Sınıf Yönetimi: Olumlu bir sınıf ortamının sağlanması amacıyla uygun sınıf düzeninin oluşturulması, sınıf kurallarının belirlenmesi, zamanın ve öğretimin yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenmesini içeren bir süreci ifade etmektedir. (Çelik, 2005).

Disiplin: Disiplin terimi; ‘‘Bir topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı ya da yazısız kurallarına, titizlik ve önemle uyması durumu ve kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin tümü’’ olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023).

Sınıf Yönetim Profili: Öğretmenlerin sınıf içerisinde göstermiş oldukları davranışlar öğrenci üzerinde olumlu veya olumsuz etkiler oluşturabilmektedir. Bu etkinin olumlu olması öğretmen ile öğrenci arasında kurulan olumlu iletişim sürecine bağlıdır. Bu süreçteki davranış biçimleri öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerini oluşturmaktadır (Ekici, 2004).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen literatür taramasına yer verilmektedir.

2.1. Sınıf Yönetimi

Öğretmen ve öğrencilerin etkileşim içinde olduğu ve eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği sosyal bir çevre olan sınıf ortamı öğrencilerin ailesinden sonra gelen en önemli yaşam alanıdır (Çalık, 2010; Demirtaş, 2006).

Eğitim öğretimin gerçekleştirilmesi için uygun öğrenme ortamının hazırlanması gerekir ve bu öğretmenin en önemli rollerinden biridir. Öğrenme için uygun ortam sınıf içi ve dışı ile bir bütün olup öğretmenin bu ortamı hazırlarken hem okul, eğitim araç gereçleri, sınıf ve okul çevresi gibi çevresel koşulları hem de sınıf yönetimi, disiplin, öğrenme için hazırlanacak toplumsal ve duygusal ortamın oluşturduğu psikolojik koşulları düzenlemesi gerekir (Çalık, 2010). Sınıftaki herkesin davranışına etki eden değerler ve normlar şeklinde ifade edilebilecek özelliklerin tamamından oluşan sınıf ortamında bir yandan öğrencilere ailesinden getirdiklerinin üstüne yeni davranışlar kazandırılıp, yeni bilgiler verilirken bir yandan da eğer yanlış davranış ve bilgiler varsa değiştirilmeye çalışılmaktadır (Demirtaş, 2006).

Önceden belirlenmiş amaç ve programlar doğrultusunda sınıfta öğrenme ortamı ve yaşantıların düzenlenmesinden öğretmen sorumludur ve öğretmenin bu sorumluluğu yerine getirebilmesi için sınıf yönetim ilke ve yöntemlerini bilmesi gerekir (Aydın, 2023). Her sınıfın kendine özgü bazı özellikleri vardır ve öğretmen sınıf yönetiminde bu özellikleri dikkate almalıdır. Sınıf ortamının yapısal özellikleri çok boyutlu olma, açıklık, yakınlık anındalık, ortak tarih ve öngörememe olarak tanımlanmaktadır (Weinstein, 1996 akt. Demirtaş, 2006).

Bilgi, yaş gibi benzer değişkenlere bağlı olarak oluşturulan öğrenci gruplarının kendi kendilerini yönetmesi sınıf yönetimi olarak tanımlanırken bu süreçte öğretmen sınıfın kendi kendini yönetmesini sağlamak için danışman rolü üstlenmektedir. İyi bir sınıf

yönetimi adeta bir şef kılavuzluğunda çalan orkestra yönetimine benzemektedir ve bir uyum içerisindedir öyle ki bu uyum hedef davranışlara daha kolay ve hızlı bir şekilde ulaşılmasını sağlar (Başar, 2007). Sınıf yönetimi öğrencilerin öğrenmesini sağlamak ve gelişimlerini desteklemek amacıyla yapılan tüm eğitim öğretim faaliyetlerinin yönetilmesi olarak da tanımlanmaktadır (Güneş, 2007). Eğitim öğretim hedeflerine ulaşılmasında öğretmenlerin eğiticilik rolü kadar yöneticilik özellikleri de önem arz etmektedir ve iyi bir sınıf yönetimi için öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında yetişmiş olması gerekir (Demirtaş, 2006). Sınıf yönetimi öğrenci ve öğretmenlerin birlikte oluşturduğu sınıf iklimi çerçevesinde gerçekleştirilir (Ada ve Baysal, 2020). Jones ve Jones (2001:25-26, akt. Demirtaş, 2006) sınıf yönetimini oluşturan beş alanı şu şekilde sıralamaktadır:

- Sınıf yönetimi öğrencilerin psikolojik ve kişisel gereksinimlerine dayanmalıdır. Öğretmen önce öğrencilerin bu gereksinimlerini anlamalı ve daha sonra bu gereksinimleri karşılayacak bir sınıf yönetimi oluşturmalıdır.
- Sınıf yönetimi olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri ve sınıf ortamını destekleyici koşulların varlığına bağlıdır.
- Sınıf yönetimi öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılayan öğretim yöntemlerine bağlıdır.
- Sınıf yönetimi öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturma becerilerini içerir.
- Sınıf yönetimi davranışsal yöntemleri kullanma yeterliliğini içerir.

Değişen öğretmen rolleri, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin enerjilerinin büyük bir bölümünü sınıf kontrolüne harcamaları, en önemli sorunu disiplin olarak algılamaları ve eğitim öğretim hedeflerine ulaşmada öğretmenlerin sahip olması gereken en önemli beceri yönetme becerisi olduğundan öğretmen adayları sınıf yönetimi bilgi ve becerileri ile donatılmalıdır (Demirtaş, 2006).

Sınıf yönetimi 1980'lerden sonra gelişim gösteren, eğitim yönetimi ve denetimi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, eğitim programları ve öğretim gibi eğitim bilimleri

içerisinde yer alan diğer bilim dalları ile etkileşim sonucu oluşmuş bir bilim dalıdır (Çelik, 2005). Sınıf yönetimi, önceleri öğretmen merkezli ve öğretmen otoritesinin sınıfta hakim olduğu, disiplin ve aşırı kuralcılığa dayanan bir anlayışta iken günümüzde öğrenmeyi sağlayıcı olumlu bir sınıf ortamı oluşturma ve etkinliklerin merkezinde öğrencilerin yer aldığı bir anlayışa dönüşmüştür (Çalık, 2010).

Okul yönetim uygulamaları, okul kültürü gibi faktörler okul yönetiminin daha dar bir uygulama alanı olan sınıf yönetimini doğrudan etkilemektedir. Toplumsal kültür, aile, eğitim politikaları, kitle iletişim araçları sınıf yönetimini etkileyen dış faktörler iken öğrenci gereksinimleri, öğretim yöntemleri, sınıf kuralları, sınıfın fiziki özellikleri de sınıf yönetimini etkileyen iç faktörlerdir. Sınıf yönetiminde öğretmenlerin liderlik davranışları önemli olup etkili sınıf yönetiminde öğretmenler liderlik gücünü kullanmaktadır (Çelik, 2005).

Sınıf yönetimi alanındaki ilk kapsamlı çalışmalar 1970 yılında Jacob Kounin tarafından yapılmıştır. Daha sonra 1976 yılında Brophy ve Everston tarafından yapılan çalışmalarda ise Kounin'in çalışmalarını destekleyici bulgular elde edilmiştir ve öğretimin başarıya ulaşmasında en önemli faktörün etkili sınıf yönetimi olduğu sonucuna varılmıştır. 1980-1982 yıllarında ise Emmer, Everston ve Anderson bu alanda çalışmalar yapmış ve okul açılır açılmaz sınıf yönetimi alanındaki kuram ve bilgilere başvurulmasının önemine ilişkin çeşitli bulgular elde edilmiştir. 1990' ların ikinci yarısından itibaren Jere Brophy tarafından yapılan çalışmalarda ise etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmenlerin sınıfın durumu ve öğrencilerin gereksinimlerine göre farklı stratejiler uyguladığı fakat sınıf yönetimi konusunda yeterli olmayan öğretmenlerin hep aynı stratejiyi kullandığı sonucuna varılmıştır (Sabancı, 2009). Margaret Wang, Geneva Haertel ve Herbert Wallberg tarafından yapılan çalışmalarda ise öğrenci başarısı üzerindeki en önemli faktörün sınıf yönetimi olduğu sonucuna varılmıştır (Marzano, 2003 s. 4-7 akt. Sabancı, 2009).

Öğretmenlerin mesleki ve insani özellikleri olumlu bir sınıf ortamı oluşturulmasında oldukça önemlidir. Her öğrencinin gereksinim ve farklı özelliklerini dikkate alarak sınıfın bir orkestra gibi yönetilebilmesi için öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir. Öğretmen etkili bir sınıf yönetimi için işe öğrencileri tanıyarak başlamalı ve çağın gereklerini dikkate alarak sınıf yönetim stratejilerini her yıl gözden

geçirmeli, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini sınıf yönetiminin odağına koymalıdır (Turan, 2022).

Turan (2022) insana ilişkin bakış açılarına göre sınıf yönetimi anlayışlarını şu şekilde belirtmektedir: Hümanist anlayışa göre sınıf ve okul yönetiminin amacı öğrenciler için olumlu bir sınıf ortamı oluşturmaktır. Davranışçı yaklaşımda ise öğrenci davranışları sürekli izlenmeli, kontrol edilmeli ve yönlendirilmelidir. Bu yaklaşıma göre bir davranış değiştirme süreci olarak eğitim tanımlanmaktadır. Psikanalitik yaklaşımda ise çocuğun geçmiş yaşantıları ve yaşama dair algıları öğrenme sürecini etkilemektedir. Öğrenci davranışlarına yönelik çözümlemeler yapmak önemlidir. İyi bir öğretmen aynı zamanda iyi bir psikiyatrdır. Etkileşimci yaklaşımda iletişim sınıf yönetiminin temelini oluştururken, bilişsel teoride öğrencinin bilişsel dünyası, düşünce ve duygularının sosyal dünyayı nasıl biçimlendirdiği konularına odaklanılmaktadır.

Alan yazında sınıf yönetimine ilişkin iki temel bakış açısı bulunmaktadır. Bunlardan birisi sınıf kavramını yönetsel ve eğitsel anlamda oldukça daraltan ders/lik yönetimi şeklindeki bir anlayıştır. Öyle ki dünyada sınıf yönetimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıfı salt derslik veya ders boyutuyla ele alan çalışmaların sayısı oldukça fazladır. Oysa ki derslik yönetimi sınıf yönetiminin, sınıf yönetimi okul yönetiminin ve okul yönetimi ise eğitim yönetiminin bir alt disiplini şeklinde ifade edilebilir. Sınıf yönetimi sınıfın bir örgüt olduğu gerçeği de dikkate alınarak; eğitsel amaçları gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelen öğretmen ve öğrenciler derslik, müfredat ve diğer ilgili tüm araç gereçlerden oluşan yapının işletilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2017).

2.2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etkenler

Sınıf ortamı birçok değişkeni içermektedir. Bundan dolayı sınıf yönetimi oldukça zor bir iş olup belirli bir bilimsel uğraş olmadan sadece öğretmenlerin kişisel becerileri ile sınıfın yönetilmesi mümkün değildir. Sınıf yönetimini etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Eğitim öğretim için uygun ortamın oluşturulup bunun sürdürülmesi için öğretmenlerin sınıf yönetimini etkileyen etkenler konusunda bilgili olması gerekir. Sınıf yönetimine etki eden etkenler psikolojik, eğitsel ve sosyal etkenler şeklinde sınıflandırılmaktadır (Taş, 2006).

2.2.1. Sosyal Etkenler

Sınıf yönetimini etkileyen sosyal etkenler kitle iletişim araçları, toplumsal norm ve değerler, beklentiler, öğrencilerin ailesi ve öğrencilerin geldikleri çevredir (Taş, 2006).

2.2.1.1. Toplumsal Norm ve Değerler

Okulun işlevlerinden biri, toplumsal normları Türk Milli Eğitimi'nin temel amaçları ve günün koşulları doğrultusunda değiştirmektir. Öğretmen norm ve değerlerden kaynaklı istenmeyen davranışlara karşı önlem almalıdır (Taş, 2006).

2.2.1.2. Beklentiler

Hem aile hem de öğretmenlerin öğrencinin akademik ve sosyal başarıları ile ilgili çeşitli beklentileri olabilmektedir. Her iki grupta öğrencinin başarısının en üst düzeyde olmasını istemektedir. Fakat bu beklentiler öğrencinin ulaşamayacağı kadar yüksek olmamalıdır. Çünkü aile ve öğretmenlerin çok yüksek beklentileri karşısında öğrenciler eğer bu beklentilere ulaşamazlarsa çeşitli psikolojik rahatsızlıklar yaşayabilirler veya okula karşı soğuyabilirler. Ayrıca öğretmenler ailelere öğrencilerin durumunu açık bir şekilde ifade etmelidir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının olabileceğini ve öğrencilerin birbiriyle kıyaslanmaması gerektiğini ailelere anlatmalıdır (Taş, 2006).

2.2.1.3. Kitle İletişim Araçları

Kitle iletişim araçları bireylerin davranışları üzerinde oldukça etkilidir. Bireylerin davranış ve tutumlarını değiştirebilecek bir güce sahiptir. Bu davranış değişikliği olumlu da olabilir olumsuz da olabilir. Bu yüzden öğretmenler kitle iletişim araçları konusunda aileleri bilgilendirmelidir (Taş, 2006).

2.2.1.4. Öğrencilerin Geldikleri Çevre

Okul çevresinde var olan beklenti, değer ve teknolojik gelişmeler okulu ve sınıf etkinliklerini etkilemektedir. Bu yüzden okul çevreden ayrı düşünülemez. Öğretmenin görevi çevrenin olumsuz olan etkilerini en alt seviyede, olumlu olan etkilerini ise en üst seviyede sınıf ortamına yansıtmaktır. Öğretmen okul çevresini tanımalı ve çevrenin okul ve öğretmenden beklentilerini bilmeli ve sınıfını buna göre yönetmelidir. Etkili bir

öğrenme ve öğretme ortamının oluşturulması için okul yöneticisi ve öğretmenlerin okul çevresiyle yakın ilişki içerisinde olması ve olumlu okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Çalık, 2021).

Okul çevresi okul yönetimi üzerinde etkilidir. Bundan dolayı okul yöneticisi ve öğretmenlerin okul çevresini tanıması gerekir. Okul çevresinin tanınip, iyi bir iletişim kurulmasıyla okulun çevreye sunabileceği ve çevreden alabileceği katkılar belirlenmeli, planlanıp faaliyete geçmelidir (Aydın, 2017, akt. Çalık, 2021).

2.2.1.5. Aile

Çocuğun kişiliğini oluşturan temel davranışlar aileden öğrenilmektedir ve bunların sonradan değiştirilmesi zordur. Aile değişkeni okulu doğrudan etkileyen bir faktördür. Ailenin gelir durumu, ailedeki çocuk sayısı, eğitim düzeyi, anne- babanın ayrı olması ya da hayatta olmaması gibi durumlar çocuğun okulda ve sınıf içerisindeki davranışlarını etkilemektedir. Bu yüzden öğretmen aile ile iletişim halinde olmalı ve çeşitli aile eğitimi etkinlikleri düzenlemelidir. Böylece aile faktöründen kaynaklı olumsuz davranışlar engellenebilir (Taş, 2006).

Okul aile iletişimi okul yöneticisi aile ve öğretmen aile olmak üzere iki farklı şekilde ele alınmaktadır. Öğretmen aile iletişiminde tarafların öğrenciden beklentilerinin farklı olması durumu anlaşmazlık nedeni olabilmektedir. Böyle durumlarda her iki tarafın karşılıklı özveri ve işbirliği içerisinde hareket etmesi önemlidir. Okul yöneticisi aile iletişiminde ise öncelikle yöneticinin öğretmen aile iletişimini iyi bir şekilde izlemesi gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2015, s. 51 akt. Çalık, 2021).

2.2.2. Psikolojik Etkenler

Öğretmenin kişilik özellikleri, öğrencinin özellikleri ve ihtiyaçları sınıf yönetimini etkileyen psikolojik etkenlerdir.

2.2.2.1. Öğretmenin Kişilik Özellikleri

Öğretmenin kişisel özellikleri, mesleki deneyimi, öğretim yöntemi, aldığı eğitimler sınıf yönetimini olumlu yönde etkilemektedir (Erdoğan, 2001:29 akt. Taş, 2006).

2.2.2.2. Öğrencinin Özellikleri ve İhtiyaçları

İnsanların gereksinimlerini bir piramit şeklinde düşünen Maslow'a göre bu piramidin en alt basamağını fizyolojik ihtiyaçlar oluştururken, en üst basamağını psikolojik ihtiyaçlar oluşturmaktadır. Bu piramide göre ilk önce en alt basamakta bulunan ihtiyacın karşılanması gerekmektedir. Alt basamakta bulunan ihtiyaç karşılanmadığında üst basamaktaki ihtiyacın güdüleyici etkisi yoktur. Bundan dolayı öğretmenler sınıf yönetiminde öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalı, her bir öğrencinin farklı düzeydeki ihtiyaçlarını karşılamak için güdülenebildiğinin farkında olmalı ve her bir öğrenci için farklı motive ediciler kullanmalıdır (Taş, 2006).

2.2.3. Eğitsel Etkenler

Öğretmenlerin okulun amaç ve değerlerine bağlılığı, öğretmenlerin nitelik ve eğitim durumu, okul yönetiminin yapısı ve işleyişi, sınıf kurallarının durumu, dersin işlenişi, kontrolü kaybetme korkusu ve sınıfın fiziksel durumu sınıf yönetimini etkileyen eğitsel etkenleri oluşturmaktadır. (Taş, 2006).

2.2.3.1. Öğretmenlerin Okul Amaç ve Değerlerine Bağlılığı

Okul yöneticileri okulun misyon, vizyon ve değerleri ile ilgili göreve başlayan öğretmeni bilgilendirmelidir. Çünkü öğretmenlerin öğrencilere öncelikle kazandırılması gereken öğretim amaçları konusundaki görüşleri sınıf yönetimi tarzını etkilemektedir. Öğretmenler öğretim hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için yapılacak işlemleri öğrencilerle paylaşarak ve onları sürece dahil ederek sınıf yönetimini kolaylaştırabilirler (Taş, 2006).

2.2.3.2. Okul Yönetiminin Yapı ve İşleyişi

Okul yöneticileri personelin yetişmişlik düzeyi ve içinde bulunulan duruma göre bir yönetim tarzı uygulamalıdır. Çünkü yöneticilerin yönetim stilleri öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzını etkilemektedir (Taş, 2006).

2.2.3.3. Kontrolü Kaybetme Korkusu

Öğrencileri sınıf içerisinde derse karşı yeterince güdüleyebilecek bilgi ve beceriye sahip olan ve yeterlilik açısından kendine güvenen öğretmenler sınıfta kontrolü kaybetme korkusu yaşamaz ve kuralların belirleyicisi olma, bütün yetkileri kendinde toplama gibi durumlara yönelmezler (Taş, 2006)

2.2.3.4. Öğretmenin Nitelik ve Eğitim Durumu

Öğretmenlerin meslek seçimindeki isteklilik durumu ve aldıkları eğitim sınıf yönetim uygulamalarını etkilemektedir. Etkili bir sınıf yönetimi sağlamak için öğretmenlerin özel öğretim yöntemleri ve öğretmenlik formasyonunda iyi olması gerekir. Öğretmenlerin özel öğretim yöntemleri bilgisi dersin daha eğlenceli bir hale getirilmesini sağlarken, sınıf yönetimi alanında alınan eğitim istenmeyen davranışların daha az olduğu etkili bir sınıf yönetimi sağlamaktadır (Taş, 2006).

2.2.3.5. Dersin İşlenişi

Öğretmenlerin ders esnasında uygun öğretim stratejilerini kullanmaları ve ders materyalleri kullanmaları sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır. Konuyu yetiştirme kaygısı ve zamanı daha etkili kullanacağı düşüncesi öğretmenleri daha çok öğretmen merkezli öğretim yöntemlerine yöneltmektedir. Fakat uygun strateji ve yöntem seçilmediği takdirde öğretmen sınıf yönetimi problemleriyle uğraşmak durumunda kalabilir. Bu da öğretime daha az bir süre ayrılmasına neden olur. Öğretmen öğrencilerin derse devamını sağlama ve sınıf yönetiminde mizahı da etkili bir öğretim aracı olarak kullanabilir. Fakat bunu kullanırken dikkatli davranmalı ve öğrenciden aldığı dönüte göre kullanılmalıdır (Taş, 2006).

2.2.3.6. Sınıf Kuralları

Etkili bir sınıf yönetimi öğrencilerin sınıfta uyulması gereken kuralları anlamalarına bağlıdır. Dikkatli bir biçimde hazırlanmış olan kurallar hem güvenli ve verimli bir sınıf ortamı oluşmasına yardımcı olmakta hem de öğretmenin beklentilerini daha kolay bir şekilde açıklamasına imkan vermektedir (Aksoy, 2023).

Sınıf kurallarının belirlenmesinde öğrencilerin sürece katılıp katılmaması, kural sayısı ve kuralların açık bir şekilde ifade edilip edilmediği sınıf yönetimini etkilemektedir. Bundan dolayı sınıf kuralları belirlenirken öğrenciler ile birlikte kurallar belirlenmeli, kurallar açık bir şekilde ifade edilmeli ve uyulmadığı takdirde hangi yaptırımlar uygulanacağı belirtilmelidir. Ayrıca kurallara uyulmaması durumunda ceza yerine ödülden yoksun bırakma yöntemi tercih edilmeli ve kural sayısı sınıf kademesine de uygun olacak şekilde ayarlanmalı, çok fazla olmamalıdır (Taş, 2006). Öğrencilere kurallar açıklanırken en önemli nokta öğretmenin her kurala ilişkin özel beklentilerini tartışarak anlatmasıdır. Tartışma sürecinde önemli olan kuralların pozitif yönünü vurgulamaktır. Böylece öğretmen öğrencilere nasıl uygun davranılacağını öğretmiş olur (Bakioğlu, 2019).

2.2.3.7. Sınıfın Fiziksel Durumu

Sınıfın fiziksel düzeni, öğretim materyallerinin yerleştirilmesi, sınıfın havalandırma, ışık, ses ve oturma düzeni, sınıfta ve okulda kullanılan renkler sınıf yönetimini etkilemektedir. Sınıf oturma düzeni sınıf yönetimini kolaylaştıran bir faktördür ve oturma düzeni oluşturulurken sınıfın düzeyi, sınıf mevcudu, kullanılacak materyal ve öğretim stratejileri dikkate alınmalıdır. Renklerin öğretmen ve öğrenci psikolojisi üzerindeki etkileri düşünülerek sınıf ve okul ortamında uygun renkler seçilmelidir (Taş, 2006).

2.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf ortamı çok boyutluluk, alenilik, eş zamanlık, tahmin edilemezlik, çabukluk gibi kendine özgü özellikleri olan bir ortamdır. Sınıf ortamında aynı anda öğretmen birden fazla olayla karşılaşabilmektedir (Çalık, 2010). Bundan dolayı sınıf yönetimi oldukça zor ve karmaşık bir yapıdır. Sınıf yönetimi sınıf disiplini sağlamadaki işler bütünü değil öğrenci ve öğrencinin ailesi, yakın ve uzak çevresi ve okul kaynaklarının yönetilmesidir. İçerisinde bir çok değişkeni bulundurmaktadır ve bu değişkenler dikkate alınarak çeşitli şekillerde boyutlanabilir. Örneğin kaynakların bulunduğu yerlere göre okul kaynaklarının yönetimi, aile kaynaklarının yönetimi, uzak çevre kaynaklarının yönetimi, yakın çevre kaynaklarının yönetimi ve sınıf içi kaynakların yönetimi gibi boyutlama yapılırken, sınıf yönetimindeki süreçler dikkate alınarak eğitim ortamının yönetimi, uygulama süreçlerinin yönetimi plan, program işinin yönetimi, ilişki düzeninin yönetimi ve eğitsel zamanın

yönetimi şeklinde bir boyutlama yapılabilir (Başar, 2007). Çelik (2005) sınıf yönetimi boyutlarını sınıfın fiziksel ortamının yönetimi, öğrenci davranışlarının yönetimi, zamanın yönetimi, öğretimin yönetimi ve sınıfta ilişki yönetimi olacak şekilde beş boyutta ele almaktadır.

2.3.1. Sınıfın Fiziksel Ortamının Yönetimi

Sınıfın fiziksel düzeni oldukça önemli olup öğrenmenin temel öğelerinden birini oluşturmaktadır (Çalık, 2010). Sınıf yönetiminin fiziksel boyutu sınıftaki öğrencilerin oturma düzeni, sınıfın havalandırılması, ısı, ışık, temizlik gibi etkinliklerden oluşmaktadır (Çelik, 2005). Öğretmenin; sınıfta bulunan öğrenci sayısı, sınıfın büyüklüğü, derste kullanılacak öğretim yöntemleri ve derste kullanılacak araç gereçlerin özelliklerini de dikkate alarak sınıf oturma planını oluşturması gerekir. Ayrıca öğretmenin sınıf oturma planı oluştururken öğrencilerin sağlık sorunu, görme problemi, dikkat eksikliği gibi çeşitli özelliklerini de dikkate alması gerekir. Sınıfın yapısına uygun oluşturulan bir oturma planı ile davranış problemleri önlenabilir. Öğretmen masasının sınıf oturma planına uygun olarak yerleştirilmesi gerekir. Öğretmen masasının konumu öğretimsel amaçlara bağlı olarak değişik sonuçlar ortaya çıkarır. Ayrıca öğretmen masasının üzerinde bulunan nesneler ve bu nesnelerin düzenli bir şekilde yerleştirilmesi de önemlidir (Sabancı, 2009). Başlıca sınıf yerleşim düzenleri bireyselleştirilmiş, geleneksel, çok gruplu ve tek gruplu yerleşim düzeni şeklinde sıralanabilir. Her bir sınıf yerleşim düzeninin kendine göre avantajlı ve dezavantajlı yönleri bulunmaktadır (Demirtaş, 2019). Öğretmenin öğrencilerin zihinsel fonksiyonları, yaş ve etkinlik biçimlerine göre sınıfın fiziksel düzenini gözden geçirmesi ve eğitim amaçlarına uygun bir sınıf ortamı oluşturması gerekir. Böylece sınıfın fiziksel düzenine bağlı olarak ortaya çıkabilecek davranış problemleri önlenabilir (Tabancalı, 2006).

2.3.2. Öğrenci Davranışlarının Yönetimi

Öğrenci davranışlarının yönetimi boyutunda istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve değiştirilmesi, sınıf liderliği ve olumlu sınıf iklimi oluşturma gibi etkinlikler yer almaktadır (Çelik, 2005). Olumlu sınıf iklimi oluşturmak için öğrenci gereksinimlerinin karşılanması gerekir (Selçuk, 2001:184, akt. Demirtaş, 2006). Öğrenci davranışlarının yönetimi ve istenmeyen davranışların önlenmesinde öğretmenin gücü

paylaşması, öğrencilerin ne düşündüğü ve hissettiğini dikkate alması, öğrencilere saygı ve önem veren bir tutum sergilemesi oldukça önemlidir (Zeiger, 2000:24, akt. Demirtaş, 2006).

2.3.3. Zaman Yönetimi

Sınıf yönetiminin zaman boyutunu; öğretmenin öğretimsel zamanı etkili bir şekilde kullanması, devamsızlığın önlenmesi, konular arası pürüzsüz geçiş ve yeni bir konuya geçilirken öğrencilerin dikkatini çekme gibi etkinlikler oluşturmaktadır (Çelik, 2005). Öğretmenin sınıfta yapılacak etkinlikleri planlayıp zamanı etkin bir şekilde kullanması gerekir. Çünkü zamanın verimli bir şekilde kullanılması hem öğrenci başarısını artırır hem de istenmeyen davranış problemlerinin ortadan kaldırılmasını sağlar. Ayrıca öğretmeni de fiziksel ve zihinsel dağınıklıktan kurtarır (Akman Erkılıç, 2006). Zamanı etkili kullanmanın temel koşulu da öğretmenin planlı olmasıdır (Çalık, 2010).

2.3.4. Öğretimin Yönetimi

Yıllık, ünite ve günlük ders planlarının yapılması, derste kullanılacak materyallerin seçilmesi, öğretim yöntemlerini seçme, öğrencilerin derse katılımını sağlama ve derse dikkatlerini çekme gibi etkinlikler öğretimin yönetimi boyutunda yer almaktadır (Çelik, 2005). Öğretmenin etkinlikleri planlaması istenmeyen davranış problemlerinin azalmasını sağlar (Tok, 2006). Sınıf yönetimindeki program ve plan etkinlikleri şu an ve geçmişteki durumu dikkate alarak geleceği biçimlendirme ve görme amaçlı uygulamalar olarak görülebilir (Çalık, 2010). Öğretmenin öğretim yılı başlamadan önce ders programları, ders araç gereçleri, ders kitapları ve yasal düzenlemelerdeki değişiklikleri incelemesi ve öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu toplantılarına katılarak yıl boyu yapacağı çalışmaları planlaması gerekmektedir (Güneş, 2016).

2.3.5. Sınıfta İlişki Yönetimi

Sınıfta ilişki yönetimi sınıf kurallarının oluşturulması ve uygulanması ile öğretmen öğrenci ve öğrenci öğrenci ilişkilerinin yönetilmesinden oluşmaktadır (Çelik, 2005).

Fortin (2001, akt. Güneş, 2007) sınıf yönetiminin boyutlarını eğitim, sistem ve yönetim olmak üzere üç farklı şekilde sınıflandırmaktadır. Eğitim boyutunda öğrencilerin

gelişim ve değişimini sağlama, eğitimi uygulama, geliştirme ve canlandırma sınıf yönetiminin görevi olarak tanımlanmaktadır. Sistem boyutunda ise sınıf yönetimi herkesin çeşitli görev ve sorumluluklarını uyumlu bir hale getiren karmaşık bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Yönetim boyutunda sınıf yönetimi öğrencilerin kurallara uyma, sorumluluklarını yerine getirme, öğretmen ve yöneticilere saygı duyma gibi durumları sağlamalıdır. Öğretmen sınıf yönetimi esnasında tüm boyutlara dikkat etmelidir (Güneş, 2016).

Sınıfta öğretmen öğrenci arasındaki iletişimin saydamlığa ve açıklığa dayanması, karşılıklı birbirlerine bağımlı olunduğunun bilinmesi, her öğrencinin bireysel özelliklerinin dikkate alınması ve her iki tarafın ihtiyaçlarının karşılıklı olarak giderilmesi gibi temel koşullar etklili bir öğretmen öğrenci iletişimi için gereklidir (Gordon, 1974 s.24, akt. Sabancı, 2009). Emir verme, sorgulama, yargılayıcı ve eleştirici konuşma, alay etme, erteleme, tehdit etme gibi çeşitli davranışlar sınıfta öğretmen öğrenci iletişimini engellemektedir (Tauber, 1999, s.162, akt. Sabancı, 2009).

2.4. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetimi ile ilgili yaklaşımlar geleneksel ve çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımlarıdır.

2.4.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Öğretmen merkezli bir yaklaşım olup öğretmen tarafından belirlenen sınıf kuralları vardır, öğrencilerin sınıf kurallarının belirlenmesine katılımı yoktur. Bu yaklaşımda esas olan öğrencilerin kontrolü olup sınıf kontrolünü sağlamak için otokratik yöntemler esas alınır (Demirtaş, 2006). Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında öğrenciler bireyden çok bir grup olarak görülmektedir ve bütün öğrenciler için geçerli kurallar ve yaptırımlar söz konusudur (Ergin Kocatürk, 2019). Bu yaklaşımda öğretmen için aslolan sınıf düzenini sağlamak olup öğrencinin sınıfta aktif olması sınıf kontrolünü kaybetme olarak yorumlanmaktadır (Demirtaş, 2023).

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında sınıf düzeninin korunması eğitim öğretim etkinliklerinden daha önemli görülmekte ve düzeni korumak için ders kesintiye uğrayabilmektedir (Çelik, 2005). Rinne'ye (1997, akt. Çelik, 2005) göre geleneksel sınıf

yönetimi anlayışı iki temel ilkeye dayanmaktadır. Birinci ilke derse başlamadan öğrencinin dikkatini çekme, diğer ilke ise öğrenci istenmeyen davranış sergilediğinde veya derse karşı dikkatsiz olduğunda ders kesilerek, sınıf düzeni sağlanıp konunun özetlenmesidir.

İnsan doğasına ait kötümser yargıları referans alan ve eğitimdeki en önemli problemlerden biri olan yabancılaşmayı doğuran bu yaklaşım eğitimi öğrenci ve öğretmen için adeta çekilmez bir yük haline getirir (Aydın, 2023). Dışsal disiplinin etkili olduğu bu yaklaşımda öğretmenin her söylediği doğru kabul edilir ve gereken yapılır, yapmayanlar ise cezalandırılır. Bu yaklaşımda öğrencilerde bağımlı kişilik gelişimi ortaya çıkmakta, öğretim yöntemi olarak genellikle düz anlatım tercih edilmektedir. Bu özelliklerinden dolayı 15. ve 16. yüz yıllardan itibaren bu yaklaşım eleştirilmeye başlanmış ve çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı geliştirilmiştir (Yaka, 2006).

2.4.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında öğrencilerin bireysellikleri ön plandadır (Ergin Kocaturk, 2019). Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı öğrenci merkezli olup öğretmen rehber rolündedir. Bu yaklaşımda kurallar, öğretim yöntemleri gibi etkinliklerin belirlenmesinde öğrenci katılımı da söz konusudur, öğretmen otoriteyi öğrencilerle paylaşır, sınıf kapalı bir kutu değil dış etmenlere açık ve onlardan etkilenen ve onları etkileyen bir yapıdır (Demirtaş, 2006).

Rinne'ye (1997, akt. Çelik, 2005) göre çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında temel olan iki ilke bulunmaktadır. Bunlardan birisi her bir öğrencinin ilgisinin ders içeriğine çekilmesinden kaçınılmalıdır. Diğerisi ise devamlı olarak içerik yönelimli tekniklere başvurmak başarısızlığa yol açabilir ve bu yaklaşımın hedefi öğrenci dikkat, motivasyonunu sağlama ve öğrencide özdenetim oluşturmaktır.

Bu yaklaşıma göre sınıf gerçek hayattan yalıtılmış bir ortam değil, dinamik ve canlı süreçler toplamıdır ve bu yaklaşım sınıfı bir sistem olarak algılamayı gerektirir, sınıf ortamı iç ve dış etmenlerin etkileştiği bir alandır (Aydın, 2023). Bu yaklaşımda insana iyimser bir bakış açısı vardır, bilginin koşullara göre değişebileceğini kabul eder, içsel disiplin vardır, ceza yerine ödül vardır, ders ve konuya göre farklı öğretim yöntemlerine

yer verilir, okul aile çevre ilişkilerine önem verilir ve eğitimde sürece odaklanır (Yaka, 2006).

Sınıf yönetiminde geleneksel ve çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları dışında bu yaklaşımların yönetim ve disiplin anlayışını sorgulayan yeni yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar kuralların öğretimi anlayışından güven ve ilgiyi geliştirmeye yönelme, bir yönetim oyunu anlayışından dikkatli karar vermeye dayalı yönetim anlayışı, iş yönelimli sınıftan öğrenme yönelimli sınıfa geçiş, kurallara itaatten kendini disiplin etmeye yönelme şeklinde sıralanabilmektedir. Yeni yaklaşımlara bakıldığında ceza, ödül ve kural koymadan ilgi göstermeye ve kendi kendini disipline etmeye doğru bir yönelimin olduğu söylenebilir (Demirtaş, 2006).

2.5. Sınıf Yönetimi Modelleri

Başar (2001:6-8) sınıf yönetim modellerini tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel model olarak sınıflandırmaktadır.

2.5.1. Tepkisel Model

Sonuç tepki ilişkisinin hakim olduğu, istenmeyen davranışın değiştirilmesi ve kontrol altına alınması amacıyla ödül ve cezanın kullanıldığı bireysel bir yaklaşım olan bu model, sınıf yönetimi alanındaki beceri ve bilgisi zayıf olan öğretmenler tarafından daha çok tercih edilmektedir (Arslan, 2019). Öğretmenin yetkiyi işlerin yapılması için güç aracı olarak gördüğü bu modelde öğrenci davranışına verilen tepkiler karşı tepki oluşmasına yol açabilir. Bu yüzden öğretmenin tepkiyi dikkatli kullanması gerekmektedir, öğretmenin yetenek ve becerileri gerçek yetkisi olmalıdır. Aksi halde fazla yetki kullanımı öğrencilerde korku ve kaygıyı artırabilir (Uğurlu, 2018). Değiştirme, ödül verme ve engelleme gibi etkinlikleri içeren bu modelde ödül dışındaki uygulamaların kaynak israfı ve karşı tepkiye yol açabilmesi modelin zayıf yönünü oluşturmaktadır (Başar, 2007). Klasik model olarak tanımlanan bu model her ne kadar sınıf yönetimi becerileri yüksek olan öğretmenler tarafından da yeri geldiğinde kullanılsa da genel olarak sınıf yönetim becerileri zayıf olan öğretmenlerin daha çok bu modeli kullandığı söylenebilir (Demirtaş, 2023). İleri eğitim kademelerinde tepkisel modelin çok fazla

kullanılması ciddi problemler ortaya çıkarabilir (Çelik, 2005). Tepkisel modelde önemli olan tepkinin süresini, zamanını, miktarını ve yerini ayarlamaktır (Balay, 2021).

Davranışçı psikolojinin etki tepki mekanizmasının etkili olduğu ve ne ekersen onu biçersin anlayışının hakim olduğu bu modelde öğretmenin davranış düzeltici rolü ön plana çıkmaktadır. Olumlu davranışın ödüllendirildiği ve istenmeyen davranışın cezalandırıldığı bu modelin insan doğasına uygun olduğu düşünülmektedir (Yaka, 2006).

2.5.2. Önlemsel Model

Bu modelde öğretmen olumsuz davranış ortaya çıkmadan önce önlem alır ve böylece sorun davranış ortaya çıkmadan engellenmiş olur. Bu modelde öğretmen bireyi değil grubu dikkate alarak çeşitli önlemler alıp sorun davranışın önüne geçmektedir. Eğer bu model iyi bir şekilde kullanılırsa tepkisel modele gerek kalmaz (Arslan, 2019). Bu modelde öncelikle rehberlik servisi ile iletişim ve öğrencileri sosyal ve psikolojik özelliklerine göre tanımak gerekmektedir, sınıf kurallarının oluşturulması oldukça önemlidir ve bu model için öğretmenin plana bağlı dersi işlemesi, uygun materyal, yöntem ve tekniğin kullanılması örnek olarak gösterilebilir (Uğurlu, 2018).

Geleceği şimdiden görüp ona göre hazırlık ve plan yapma, önlem alma bu modelin temelini oluşturmaktadır. Örneğin öğrenciye bir ödev verildiğinde eğer öğrencinin internet bağlantılı bilgisayara ulaşımı mümkün değilse öğretmen bunun için önlem alır ve öğrencinin okuldaki bilgisayarı kullanarak ödevini yapmasını sağlayarak ödev yapmama durumunda ortaya çıkabilecek problemi de önlemiş olur (Başar, 2007, s.21). Sınıfın sosyal, fiziksel ve kültürel ortamında gerekli düzenlemeler yapılarak istenmeyen davranışlar yerine istenen davranışların ortaya çıkması sağlanabilir (Demirtaş, 2023). Sınıf ortamını sosyalleşme sürecinin yaşandığı bir ortam olarak gören bu modelin temelinde hata yapmama anlayışı olup önemli olan problemin tespiti değil, problemin ortaya çıkmasının önlenmesidir (Çelik, 2005).

Öğretmenlik beceri ve bilgileri açısından deneyim ve birikim gerektiren bu modelde okul yönetiminin desteği ve aile ile iletişim oldukça önemlidir (Yaka, 2006). Bu modelin gruba yönelik olması bireysel farklılıkların göz ardı edilmesine neden olabilir (Ergin Kocatürk, 2019).

2.5.3. Gelişimsel Model

Gelişimsel modelde sınıf yönetimi esnasında öğrencilerin gelişim düzeyleri ve gelişim özellikleri dikkate alınmakta ve bu model öğrencilere gelişim düzeyi özellikleri dışında davranılamayacağını savunmaktadır (Arslan, 2019). Gelişimsel model diğer modellerin kullanımı için de bilgi sağlamaktadır (Başar, 2007).

Öğrencilerin ilköğretim birinci ve ikinci kademesinde ve ortaöğretimde gelişim özellikleri farklılık göstermektedir. Bu yüzden öğretmenin sınıf kurallarını oluştururken öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim dönemini dikkate alması gerekir. Örneğin ilköğretim birinci kademede bulunan öğrenciler somut düşünme aşamasında oldukları için soyut olan kuralları anlayamayabilir ve kurallara birebir uyma konusunda sıkıntı yaşayabilirler. Bu anlamda ilköğretim birinci kademesi sınıf yönetimi açısından öğretmenler için biraz zorlayıcı olabilmektedir. Ayrıca sınıf yönetiminde ergenlik öncesi ve ergenlik döneminde olan öğrencilere de öğretmenin dikkat etmesi gerekir, öyle ki bu dönemdeki öğrenciler arkadaş grubu beğenisi almak veya öğretmeni sıkıntıya sokmak gibi yönelimlerde bulunabilirler (Demirtaş, 2023). Gelişim psikolojisi açıklama ve bulgularını temel ilke olarak uygulayıp dikkate alan bu model eğitim bilimleri ilkelerine uygun olup sınıfta yapılan grup çalışmalarında başarı düzeyini artırır ve öğrencilerde güven duygusunun gelişmesine yardım eder (Yaka, 2006).

2.5.4. Bütünsel Model

Bu model diğer üç modelin sentezi şeklinde tanımlanabilir (Demirtaş, 2023). Bütünsel sınıf yönetim modeli sınıf yönetimi sürecinde bütün öğelerin birlikte dikkate alınmasını savunmaktadır ve gruba yönelme kadar bireye yönelmenin de önemli olduğunu söylemektedir. Ayrıca uygun düzenlenmiş ortamların öğrencileri istenen davranışa yöneltmede önemli olduğunu belirtmektedir (Arslan, 2019). Bu modelde her bir öğe bir diğerini etkilemekte olan önemli bir etken olup öğrenci davranışlarını iyileştirmede öğretmenin çok yönlü bakış açısı kullanılmaktadır (Uğurlu, 2018). Bütünsel model ağırlıklı ve öncelikli olarak önlemsel modeli dikkate alma, gelişimselden yararlanma ve tepkisel modeli ise mümkün olduğunca az kullanma gibi özellikleri içermektedir ve duruma en uygun biçimde diğer modellerin bütünleştirilmiş bir şeklidir (Başar, 2007). Bu model bir bütün olarak sınıf ortamının dış ve iç çevresini ele alır (Çelik,

2005). Sınıftaki öğrencileri hem grup olarak hem de bireysel olarak dikkate alan bu model daha pragmatiktir ve diğer modellerin olumlu özelliklerini ortaya çıkararak karma bir uygulama öngörmektedir (Yaka, 2006).

Sınıf yönetim modelleri ile yönetim kuramları arasında bir ilişki kurulacak olursa tepkisel model klasik yönetim kuramının uzantısı olarak düşünülebilir, gelişimsel ve önlemsel model neo-klasik yönetim kuramının yansımasıdır, bütünsel model ise sistem kuramının izlerini taşımaktadır ve her durumda ve koşulda geçerli olan bir sınıf yönetim modeli bulunmamaktadır. Öğretmenler duruma uygun olarak bu modelleri ayrı ayrı veya birlikte kullanabilirler (Demirtaş, 2023). Etkili sınıf yönetiminin evrensel düzeyde standart bir biçimi yoktur, öğretmenler kendi yaratıcılıklarını kullanarak yeni modeller geliştirebilirler (Yaka, 2006).

2.6. Sınıf Yönetimi ve Sınıfta Disiplin

Sınıf yönetimi, teorinin pratiğe dönüştüğü ve öğretmenin öğreticilik yönünün sınıf içi yöneticilik özellikleri üzerine inşa edilip harmanlandığı bir süreçtir (Bozan ve Ekinci, 2020). Öğretmenin liderlik becerileri, kullanmakta olduğu öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri sınıf yönetimini etkilemektedir (Çalık, 2010). Sınıf yönetimi ile ilgili beceri, bilgi ve yeterlilikler öğretmenlere hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerle sağlanmaktadır (Şeker vd., 2022).

Sınıf yönetimi anlayışını hem şekillendirme hem de yürütme rolüne sahip olan öğretmen, etkili sınıf yönetiminin en önemli unsuru olup öğretmenin bu rolleri gerçekleştirme düzeyi eğitimin kalitesinde belirleyici olabilmektedir (Bozan ve Ekinci, 2020). Etkili sınıf yönetimi alanındaki araştırmalar, okulda yapılacak olan başarılı her bir değişikliğin öğretmenin yetenek ve becerileri ile bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenin en önemli rolü iyi planlanmış ve düzenlenmiş bir sınıf yönetimini esas alan destekleyici ve olumlu bir ortam oluşturmak olarak belirtilmektedir (Ekici ve Akdeniz, 2018).

Sınıf yönetimi; sınıf liderliği, sınıf atmosferi ve disiplin öğelerinden oluşmaktadır. Öğretmenin liderlik tarzı kişilik özellikleri ile ilgilidir, sınıf atmosferi ve öğrenci davranışlarını etkilemekle birlikte öğretmenin hangi davranış modeli ya da disiplin

yaklaşımını tercih ettiği ile de ilişkilidir, sınıf atmosferi sınıfın psikolojik ve fiziksel çevre düzenlemesi ile ilgilidir, disiplin ise problemi önlemek için ve problem olduğunda ne yaptığımızla ilgilidir (Tertemiz, 2010).

Öğretmenler, sınıf içi öğrenme öğretme etkinliklerini planlama ve yönetme, sınıftaki tutumları, atmosfer ve duyguları, öğretim yönetmedeki rolleri sebebiyle sınıf yöneticileri olarak bilinmektedir. Sınıf yönetimi ve öğretim ayrılmaz bir bütündür. Çünkü etkili bir sınıf yönetimi ancak etkili disiplin ile karakterize edilmektedir. Disiplin bir zihin eğitimi, okul kurallarına ve düzenlemelerine tabi olma olarak görülmektedir (Osakwe, 2014).

Disiplin, sınıf yönetiminin alt konularından biridir (Aydın ve Ağca Karakaya, 2021). Sınıfta disiplini sağlamak, öğrencilerin müfredatta belirtilen hedeflerle uyumlu bir şekilde hareket etmelerine rehberlik etme açısından önemlidir. Disiplin kavramı sadece ceza olarak değerlendirilmemelidir, disiplin aynı zamanda öğrencileri hedeflere uygun bir şekilde yönetmenin bir aracıdır. Öğretmenin sınıfta disiplin olaylarının ortaya çıkmasına engel olacak önlemleri önceden alması ve bunları öğrencilerle paylaşması gerekir. Bundan dolayı öğretmenlerin önleyici disiplin anlayışına sahip olması oldukça önemlidir (Ekici ve Akdeniz, 2018). En önemli rollerinden biri sınıfta disiplini sağlamak olan öğretmenler sınıf disiplinini sağlarken öğrencilerin fiziksel ve psikolojik sağlığını dikkate almalıdır. Öğretmenler sınıfta disiplini sağlarken sınıf disiplini konusunda geliştirilmiş olan modellerden yararlanabilirler (Aydın, 2006).

Sınıfta istenmeyen davranışların üstesinden gelmek sınıf disiplini ile ilgilidir. Öğretmenler sınıfta öğrencilere psikolojik ve fiziksel zarar vermeden sınıfta disiplin sağlamak için sınıf disiplin modellerinden de yararlanarak bir disiplin sistemi oluşturmakla işe başlayabilirler. Sınıf içerisinde sorunlara yönelik rastgele tepkilerde bulunmak etkili olmayabilir. Bundan dolayı öğretmenler sene başında, uygulayacakları disiplin sistemini oluşturmalıdır. Öğretmen disiplin sistemini geliştirirken; kurallar, pekiştireçler, destekleyici teknikler, önleyici teknikler, sonuçlar, düzeltici teknikler, öğrenme etkinlikleri, beden dili, ciddi istenmeyen davranışlı öğrencilere yönelik teknikler gibi ölçütleri kullanabilir. Özellikle ilköğretim kademesinde bulunan öğrenciler sınıf kuralları konusunda belirsizlik yaşayabilir ve sınıf içerisinde hangi davranışların yapılabildiği hangi davranışların yapılmayacağını bilemeyebilirler. Bu yüzden öğretmen dönemin ilk derslerinde sınıf kurallarını belirlemelidir (Aydın, 2006).

2.7. Sınıfta Disiplin Sorunları ve Kaynakları

Yapılan bir araştırmaya göre sınıf yönetimini etkileyen disiplin sorunlarının okul kurallarına uyum, gelişimsel dönem, tutum, madde kullanımı ve sorumluluk olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı çalışmada öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ders dışı gürültü sınıftaki en önemli disiplin sorunu olarak belirtilirken diğer öğrencileri rahatsız etme ve argo konuşma davranışı, başkasına ait olan eşyaları izinsiz alma, derste ayakta dolaşma, öğretmeni takmama, okul araç gereçlerine zarar verme, öğretmene saygısız davranma gibi davranışların da disiplin sorunu oluşturduğu belirtilmektedir (Can ve Ermeýdan, 2017).

Balay ve Sağlam'a (2008) göre öğrencilerde en çok izin almadan konuşma, sırada düzgün bir şekilde oturmama, ders esnasında izin almadan ayağa kalkma ve sınıfta dolaşma, başkalarının sözünü kesme gibi davranışların görüldüğü, en az ise ders esnasında dergi vb. okuma, cep telefonu ilgilenme, ders ile ilgi olamayan araç gereçleri bulundurma, sınıftan erken çıkma gibi davranışların görüldüğü öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Eğitim sistemlerinin en kritik öğelerinden biri öğretmenlerdir ve ne kadar nitelikli hazırlanmış programlara, kaliteli kitaplara, mimari tasarım açısından estetik okullara, son teknolojiye sahip sınıflara vb. sahip olursanız olun eğitimin kalitesini büyük ölçüde sınıftaki öğretmenin nitelikleri belirlemektedir. Öğretmenlerin de sınıfta yaptıkları en önemli iş öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaktır ve sınıfta oluşan disiplin sorunları öğretmenlerin bu önemli görevi yapmasına engel olan faktörlerden biridir (Aydın ve Ağca Karakaya, 2021).

Edwards (1997, akt. Çelik, 2006) disiplin sorunlarının kaynaklarını yaşıntıya yönelik olmayan öğretim, yarışmacı sınıf ortamı, yüksek başarı beklentisi, düşünme becerilerini öğretmede yetersizlik, yanlış disiplin uygulamaları olarak belirtmiştir. Sınıf ortamında öğrenci davranışını etkileyen etmenler öğrencinin kişilik özellikleri, öğretmen ve sınıf arkadaşlarının beklentileri, sınıf içi ilişkilerdir (Kılbaş, 2010).

Stone çalışmasında (1992, akt. Kılbaş, 2010) öğrencilerin yaş ve gereksinimlerine uygun olmayan plan ve programlarda istenmeyen davranışların ortaya çıkacağından

bahsetmektedir. Kerr ve Nelson çalışmasında (1998, akt. Kılbaş, 2010) öğrenci için uygun olmayan hedef belirleme ve müfredat seçmenin disiplin sorunlarına neden olabileceğini belirtmiştir. Kılbaş'a göre ders içi etkinliklerin az olduğu sınıflarda disiplin problemleri daha çok görülmektedir.

Aküzüm ve Nazlı'ya (2017) göre TV dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri, bilgisayar oyunları sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunlarının başında gelmektedir. Yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, disiplin sorunlarının en önemli nedenini aileden kaynaklı sorunlar olarak gördükleri sonucuna varmışlardır. İlköğretim II. kademedeki görevli öğretmenler sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarının ilk üç nedenini “ailelerin çocukların eğitimine olan ilgisizliği”, “aile içi problemler”, “ailelerin çocuklarına karşı tutum ve davranışları” olarak tanımlamaktadır (Dağlı ve Baysal, 2011). Toytok ve Yıldırım (2018), meslek liselerinde görülen disiplin sorunlarının sebeplerini, kültürel farklılıklar, okula uyum sağlayamama, kendini bir gruba kabul ettirme ihtiyacı, bireyin arkadaş grubu araması, okulların akademik başarı seviyelerinin düşük olması, okullarda yetersiz yapılan oryantasyon ve danışmanlık çalışmaları, ortaöğretim disiplin kuralları hakkında öğrencilerin yeterli bilgiye sahip olmamaları olarak belirtmektedir. Disiplin sorunlarının nedenlerinden biri sınıf içi etkinliklere katılmayan öğrencilerdir. Çünkü etkinliklere katılmayan öğrenciler sınıftaki diğer öğrencileri de sınıf içi etkinliklerden kopartarak, yanlarına çekmek isterler. Bu ise istenmeyen davranışlara sebep olabilir (Başar, 2001, akt. Balay ve Sağlam, 2008).

2.8. Sınıfta Disiplin Modelleri

1960'lı yıllardan bu yana disiplin konusu ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmaktadır (Celep, 2008). Her öğretmenin bir disiplin anlayışı vardır. Öyle ki bir öğretmenin disiplinsizlik diye tanımladığı bir durum başka bir öğretmene için disiplinsizlik olmayabilir (Çelik, 2006).

Disiplin sorunlarının önlenmesine yönelik yapılan araştırma sonuçlarına bağlı olarak bazı disiplin modelleri geliştirilmiştir. Fakat her durumda ve koşulda geçerli olabilecek evrensel bir modelden bahsetmek mümkün değildir. Öğretmenler bu yaklaşımlardan yararlanarak kendi disiplin yaklaşımını oluşturmak durumundadır (Pala,

2005). Disiplin modelleri insancıl ve öğrenci merkezli disiplin modellerinden davranışçı ve öğretmen merkezli disiplin modellerine doğru sıralanmaktadır (Celep, 2008).

Sınıf yönetimi alanında disiplini sağlamak için çeşitli disiplin modelleri bulunmaktadır. Skinner'in davranış iyileştirme modeli, Gathercoal tedbirci disiplin teorisi, Canter'in savunmacı disiplin modeli, Kounin'in öğretim yönetimi teorisi, Dreikurs'un mantıksal sonuçlar modeli, işbirlikçi disiplin modeli, Gordon'un etkili öğretmenlik eğitimi, Jones'un olumlu sınıf yönetimi, Glasser'in gerçeklik terapisi/seçim teorisi gibi modeller sayılabilir (Ünsal, 2017).

2.8.1. Davranış Değiştirme Modeli

Davranış değiştirme modeli başlıca çalışma alanı insan ve hayvan davranışları olan ve temelinde olumsuz davranışın söndürülmesi, olumlu davranışın pekiştirilmesi ilkesi olan davranışçı yaklaşıma dayanmaktadır (Erdem, 2008). Her ne kadar Skinner'in "öğrenme teorisine" dayansa da aslında Ivan Pavlov'un çalışmasıyla başlamıştır (Tertemiz, 2010). 20. yüzyılın ilk yarılarında uyaran tepki deneyleriyle davranışçı akımı başlatan Pavlov'a göre şartlı refleksler yoluyla alışkanlıklar ve zihinsel etkinlikler oluşmaktadır (Celep, 2008). Ivan Pavlov tarafından belirli bir uyaranın varlığında belirli bir tepkinin ortaya çıkması olarak tanımlanan klasik koşullanma kuramı geliştirilmiştir (Bozkurt, 2019).

Bütün insan davranışlarını çevresel uyaranlara karşı tepki olarak açıklayan Skinner önce güvercin ve fareler üzerinde çalışmıştır ve daha sonra çalışmalarını insanlar üzerinde de uygulamış ve edimsel koşullandırma kavramını geliştirmiştir (Bozkurt, 2019). Skinner'e göre insanlar davranışlarını kontrol edebilecek içsel güdülenmeye sahip olmadığından onların davranışlarını yönlendirebilecek dışsal güçler etkili olmakta ve ödül-ceza yöntemi davranış değişikliğinde esas olan temel yoldur (Yalçinkaya ve Küçükkaragöz, 2006). Temelinde pekiştirme olan davranışçı yaklaşımda objektif olarak ölçülen ve değerlendirilen davranışlar üzerinde durulur, bu modele göre koşullanmalar aracılığı ile davranışlar kazandırılır ve yanlış koşullanmalarla davranış bozuklukları ortaya çıkabilmektedir (Uğurlu, 2018).

Davranışın öğrenildiği esasına dayanan bu modelde öğretmen olumlu davranış geliştirmek için pekiştireçler kullanır (Kılbaş, 2010). Öğrenilmiş olan herhangi bir davranışın devam etmesi o davranışa çevreden gelen tepkiye bağlıdır ve eğer gelen tepkiler kontrol edilirse davranış değiştirilebilir ve denetlenebilir (Tertemiz, 2010). Davranış değişikliği için ödül ve ceza önerilmektedir. Ödül davranışın sıklığını artırırken ceza azaltmaktadır (Celep, 2008).

Davranış değişikliği için öncelikle çocuğun önceden bilmediği davranışın öğretilmesi ardından istendik davranışın yeri geldikçe yapılması sonra davranışın kalıcılığının sağlanması ve son olarak istenmeyen davranışın ortadan kaldırılması gerekmektedir (Tertemiz, 2010). Wheldall'ın (1992, akt. Tertemiz, 2010) çalışmasında öğretmenin ABC'si veya Türkçe deyişi ile öğretmenin DDT' si bu modelin temelini oluşturur ve bu akımın temelinde bir davranışın üç açıdan analizi yatar. Bu ilkeleri şu şekilde ifade edebiliriz:

A''antecedent'' (''D'' davranış): Davranış öncesi koşullar yani bir davranış olduğunda o anki çevresel koşullar dikkate alınmalıdır.

B ''behaviour'' (D'' davranış): Davranışın somut ve kesin bir biçimde ifade edilmesi gerekir.

C'' consequences'' (''T'' tepki): Davranış sonrasında verilen tepki önemlidir. Olumlu bir davranışın ardından davranışın devamı için olumlu pekiştireç vermek gerekir.

Bu modeli savunanlara göre öğrenci ya uygun olacak biçimde davranmayı öğrenmemiştir ya da uygun olmayan şekilde davranmayı öğrenmiştir ve bu yüzden yanlış davranmaktadır (Kılbaş, 2010). Bu modele göre öğrenciler davranışlar ve bunların yapılması durumunda uygulanacak ceza ve ödül ile ilgili bilgilendirilmelidir. Ayrıca ölçüsüz ceza ve ödülün beklenen sonuçları vermeyecek olmasından dolayı dikkatli bir şekilde kullanılmalıdır (Yalçinkaya ve Küçükkaragöz, 2006). Özdemir'e (2017, akt. Balıkcı, 2019) göre ödül olarak sadece maddi ödül değil ayrıca öğretmenin söz ve davranışları da ödül şeklinde kullanılabilir.

Bu modelin temel varsayımları insanlar çevresel uyaranlara basitçe tepkiler verirler, öğretmenler öğrencilerde olumlu davranışların ortaya çıkması için rehberlik etmelidirler

ve öğrencilere pekiştireçler vererek istendik davranışların ortaya çıkması sağlanmalıdır (Bozkurt, 2019). Celep (2008) öğrencinin istenen davranışı göstermesi için uygulanan teknikleri; olumlu ve olumsuz ifade kullanma, temel davranışı parçalara ayırma, öğrenciye doygunluk verene kadar istenmeyen davranışı yaptırma, aralıklı ve oranlı pekiştireç verme, model alma, öğrenci ile anlaşma yapma ve öğrenciyi sınıftan izole etme şeklinde belirtmiştir.

2.8.1.1. Davranış Değiştirme Disiplin Modelinde Kullanılan Stratejiler

2.8.1.1.1. Pekiştireç

Öğrenci istenen davranışı sergilediğinde davranışı pekiştirmek için kullanılan uyaranlar pekiştireç olarak tanımlanmaktadır. Pekiştireçler olumlu ve olumsuz pekiştireç olmak üzere iki farklı şekildedir. Erdem (2008) pekiştireçleri; sosyal pekiştireç, etkinlik pekiştireci, maddi pekiştireç ve simgesel pekiştireç olarak sınıflandırmaktadır. Celep'e (2008) göre beş farklı tipte pekiştireç bulunmaktadır. Bunlar koşullandırılmış pekiştireçler, yenebilir pekiştireçler, araç-gereç pekiştireçleri, etkinlik pekiştireçleri ve genel pekiştireçlerdir.

2.8.1.1.2. Söndürme

Sınıfta istenmeyen davranışları gösteren öğrencileri görmezden gelip istenen davranış sergileyen öğrenciler özendirildiğinde disiplin problemleri ortadan kalkacaktır (Celep, 2008).

2.8.1.1.3. Öğrenciyi Belli Bir Fiziksel Mekanda Tutma (Time Out)

Öğrenci olumsuz davranış sergilediğinde öğrenciyi bulunduğu ortamdan farklı bir ortama göndererek davranışın sönmesi sağlanabilmektedir.

2.8.1.1.4. Cezalandırma

Ceza olumsuz davranışın ortadan kaldırılmasında pekiştireçten daha etkilidir. Fakat ceza uygulanırken cezanın eğitim hedeflerini etkileyen yanları dikkate alınmalıdır, ceza öğrencilerde olumsuz duygular gelişmesine sebep olabilir (Pala, 2005).

2.8.1.2. İnsan Davranışını Etkileyen Dört Temel Öğrenme İlkesi

2.8.1.2.1. Olumlu Pekiştirme

İstenen davranışın sergilenmesinin ardından ödülün uygulanması durumuna olumlu pekiştirme denir. Davranış oluştuktan hemen sonra pekiştirilmelidir ve pekiştirilme sıklığı oldukça önemlidir (Kılbaş, 2010).

2.8.1.2.2. Ceza

Bir davranıştan sonra istenmeyen bir uyarıcının uygulanması olarak tanımlanan cezanın etkili olması için olumsuz davranış oluştuğunda uygulanması ve olumsuz davranışa zıt bir davranış oluşturmaya gerekir (Kılbaş, 2010). Kılbaş'a göre ceza ile öğrenci kendini gözlemleyebilir, istenmeyen davranış ortadan kalkar ve görülme sıklığı azalır, öğrenciyi bilgilendirir, kendine ya da okula karşı olumsuz tutum takınabilir, olumsuz arkadaş tepkisi ortaya çıkabilir, ceza sonuçları aşırı genellenebilir bundan dolayı ceza dikkatli kullanılmalıdır.

Ceza bireye hoşuna gitmeyen bir uyarının verilmesi ve hoşuna giden bir uyarının ortamdaki çekilmesi şeklinde iki farklı şekilde uygulanmaktadır. Okulda uygulanabilecek dört ceza türü vardır. Bu ceza türleri kınama ve azarlama, mantıksal sonuçlar, doğal sonuçlar ve davranış cezası şeklindedir (Erdem, 2008).

2.8.1.2.3. Ortadan Kaldırma (Zamanın Dolması)

Ceza dışında kullanılabilecek stratejiler tekrar düzeltme kullanmak, tepki bedeli kullanmak, olumsuz uygulama kullanmak, doyurma kullanmak, yok olmayı kullanmaktır. Bir çok davranışçı etkili öğretmeni ceza dışında stratejileri kullanan kişi olarak tanımlamaktadır (Kılbaş, 2010).

2.8.1.2.4. Olumsuz Pekiştirme

Cezanın kaldırılması olumsuz pekiştirme olarak tanımlanmaktadır.

2.8.1.3. Davranış Değiştirme Modelinin Üstün ve Zayıf Yönleri

Davranış değiştirme modelinin üstün yönleri; kullanımı basittir, sonuç hızlı bir şekilde alınır, davranışın kontrolü ön plandadır, ödül alan öğrenci başarılı hisseder, tüm

öğrencilere uygulanabilir iken zayıf yönleri; sonuçlar uzun süre kalıcı değildir, ödülün sınırlandırılması problem olabilir, içsel güdülenmenin etkisi azalabilir, yapılan işin kalitesi düşebilir, öğrenci davranışını nasıl kontrol edeceğini öğrenemeyebilir şeklinde belirtilmektedir (Edwards, 1997 s. 49, akt. Celep, 2008). Bu modelde ceza alan öğrencilerde öğretmene karşı olumsuz duygular gelişebilmesi de modelin zayıf yönünü oluşturmaktadır (Yalçinkaya ve Küçükkaragöz, 2006).

2.8.2. Canter Modeli (Güvengen Davranış Modeli)

Canter tarafından geliştirilen ve aynı zamanda etkin disiplin olarak da bilinen bu model öğretmenin öğrenciler üzerinde otorite kurması ve sınıfın yönetilmesinde etkin olması gerektiğini savunmaktadır (Çelik, 2006).

Bu modelde öğrencilerin pozitif benlik algısı geliştirmesi, davranış problemlerini önleme, öğrencilerin demokratik karar vermesi, sosyal aidiyet duygusu oluşturmaya yerine öğrencilerin olumsuz davranışlarını düzeltmek ve kontrol etmek için ödül ve cezanın kullanımına ağırlık vermiştir. Bu modelde öğretmenin en önemli görevi öğrenci davranışlarını yönetmektir. Bu model daha çok öğretmen merkezlidir (Bear, Cavalier ve Manning, 2005 akt. Bozkurt, 2019).

Canter'e göre öğretmen sınıf disiplinini sağlamak ve sınıf yönetiminde etkin olmak için duygularını ve öğrencilerden beklentilerini ilk derste açıkça belirtmeli ve sınıfta uyulması gereken kuralları belirleyip asmalıdır. Ayrıca öğretmen sınıfta sakin ve güçlü olmanın yollarını öğrenmeli ve kurallar konusunda ısrarcı olmalıdır. Canter öğretmen başarısızlığının nedenini öğretmenin disiplin sağlamadaki başarısızlığı olarak görmektedir. Fakat disiplini öğrencileri sıkı kontrol altına alma aracı olarak değil insancıl ve güvenilir bir öğrenme ortamı oluşturma aracı olduğunu savunmaktadır (Yalçinkaya ve Küçükkaragöz, 2006). Bu model öğretmenin hak ve sorumluluklarını kural ve yönergeleri belirleme, bunları öğrencilere öğretme ve öğrenci davranışlarını ele alırken gerekirse veli ve okul idaresinden yardım isteme olarak belirtmektedir (Bozkurt, 2019).

Bu modele göre öğrencinin öğretmenin istemlerini dikkate alma derecesi öğretmenin göndermiş olduğu uyaranlar arası çelişkiden etkilenmektedir. Bundan dolayı öğretmenler öğrenci üzerinde güvenilir bir izlenim bırakmalıdır (Celep, 2008). Bu modele göre sınıfta

bir problem durumunda öğrenciler küçük gruplar halinde problemi tartışıp çözüm bulmaya çalışırken öğretmen çözüme yardımcı olacak bilgiler aktarmakla sorumludur ve bu modele göre kurallar esnek olmalıdır (Çelik, 2006). Bu modelde kurallar konusunda eğitim görmüş olan öğretmenler kurallar ile ilgili aile ve öğrencileri bilgilendirir, otorite kurmak öğretmenler için gereklidir, öğretmenler beklentilerini ve olumsuz davranış karşısında yapılacakları kesin bir biçimde ifade ederler ve öğretmenler tehditler yerine tavsiyede bulunmayı tercih ederler (Tertemiz, 2010).

Bu modele göre öğretmen iyi bir disiplin planı yapmalıdır. Bu plan olumlu öğretmen öğrenci ilişkisinin yansıtılması, kural ve beklentilerin açık bir şekilde ifade edilmesi, yanlış davranışların izlenmesi, istenmeyen davranışların cezalandırılması ve istedik davranışların pekiştirilmesi adımlarından oluşmaktadır (Bozkurt, 2019). Bu model ile davranış değiştirme modeli bazı benzer özellikler göstermesine karşın bu modelde olumsuz davranış cezalandırılırken davranış değiştirme modelinde görmezden gelinmektedir (Celep, 2008).

2.8.2.1. Sorun Davranışa Verilen Tepkiler

2.8.2.1.1. Güvengen Olmayan Davranış

Bu tür davranış içerisinde bulunan öğretmenler her hangi bir problem durumunda ne istediğini ve neyi kabul edeceğini açıkça ifade edemezler ve öğrenciyi tehdit ederler (Celep, 2008).

2.8.2.1.2. Kırıcı Davranış

Öğretmen disiplin problemi olduğunda öğrencilere kırıcı bir şekilde iletisini gönderir (Celep, 2008).

2.8.2.1.3. Güvengen Davranış

Öğretmen açık bir şekilde öğrencilere isteklerini ve beklentilerini belirtir ve beden diliyle uyumlu sözel ifadelerle pekiştirmelerde bulunur (Celep, 2008).

2.8.2.2. Güvengen Davranış Geliştirme Yolları

2.8.2.2.1. Kuralları ve Beklentileri Oluşturmak

Öğretmenler öğrencilerden beklediği davranışları belirlemeli ve kuralları öğrencilere açıklamalıdır. Bunu yaparken güvengen bir biçimde davranmalıdır, kurallar fazla ayrıntılı olmadan sınırlı sayıda olmalıdır, oluşturulan kurallar öğretmenin gereksinimini giderirken öğrenci için de mantıklı olmalıdır. Ayrıca düzen sağlamaya çalışılırken sınıf bir bütün olarak ele alınmalı ve farklı etkinlikler yapılmalıdır (Celep, 2008).

2.8.2.2.2. Sorun Davranışı İzleme

Öğretmenler göz teması, sesin tonlaması, isimle hitap etme ve fiziksel dokunma gibi çeşitli yöntemler kullanarak öğrencilerin kurallara uymasını sağlayabilir ve eğer cezalar beklenen sonucu vermezse öğrenci velisi ve rehber öğretmen ile iletişime geçilmelidir (Celep, 2008).

2.8.2.2.3. Cezalandırmayı Kullanma

Edwards'a (akt. Celep, 2008) göre öğrenciye verilebilecek cezalar öğrenciyi izole etme, ayrıcalıktan yoksun bırakma, çalışmasını bitirene kadar okulda, sınıfta bekletme, veliyi okula çağırma, öğrenciyi sınıf dışına çıkarma ve sorun çıkaran öğrencinin sesini kaydedip müdüre veya veliye dinletme şeklindedir. Ancak ceza verirken zamanlama, etkinliğin karmaşıklığı ve cezanın etkisindeki tırmanış dikkate alınmalıdır.

2.8.2.2.4. Olumlu Davranışı Ödüllendirme

Öğretmen öğrenciden habersiz veliyi arayıp olumlu bilgiler verme, plaket vb. verme, ayrıcalık sağlama, maddi ödül gibi davranışlar ile öğrenciyi ödüllendirebilir ve ödül davranıştan hemen sonra verilmelidir (Edwards, 1997, s. 79 akt. Celep, 2008).

2.8.2.3. Güvengen Davranış Modelinin Üstün ve Zayıf Yönleri

Kullanımının basit olması, öğretmenin kişisel isteklerini yerine getirmesi ve veli ile yöneticiyi disiplin süreçlerine katması bu modelin üstün yönlerini oluştururken davranışın nedenini ele almaması, tahtaya adı yazılan öğrencinin utanması ve diğer öğrencileri olumsuz davranış göstermeye itebilecek olması bu modelin zayıf yanlarını

oluşturmaktadır (Celep, 2008). Kuralları öğretmenin koyması durumunda öğrencinin iç disiplinden sorumlu olamayacağı düşüncesiyle bu model eleştirilmektedir (Tertemiz, 2010). Özdemir (2017, akt. Balıkçı, 2019) öğrencinin geçerli bir mazereti olduğunda bile olumsuz davranış gösterdiğinde cezalandırılmasını eleştirmektedir.

2.8.3. Glasser Modeli (Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetim Modeli)

Bu model Lawrence Kohlber, Abraham Maslow ve Mortimer Adler, R. Havighurst, Jean Piaget ve E. Erikson'un düşüncelerini içermektedir (Celep, 2008). Bu modelde temel ilke istenmeyen davranışın sahibinin davranışın sorumluluğunu üstlenmesini sağlamaktır. (Uğurlu, 2018). Bu modelde öğrenciyi tanıma ön plandadır (Balıkçı, 2019). Glasser ve Harrington tarafından geliştirilen ve gerçeklik terapisine dayanan bu modelde danışana güçsüz muamelesi yapılır ve o anki davranışa odaklanılır (Tertemiz, 2010). Glasser istenmeyen davranışların kökenine bakmaktansa o davranışın olduğu ana odaklanmanın problemin çözümüne katkı sağlayacağını belirtmektedir (Bozkurt, 2019). Öğrencinin gerçek hayata ilişkin ihtiyaçlarını karşılayabilme, sorumluluk alma ve uygun tercihler yapabilmesi için öğretmen rehberlik etmeli ve öğrenci her bir davranışının sonucunda mutlaka uygun bir karşılık görmelidir, öğrenci olumsuz davranış ile ilgili bilgilendirilmelidir (Yalçinkaya ve Küçükkaragöz, 2006). Bu modele göre öğrencilerin sevilme, değer verilme gibi ihtiyaçları karşılanmadığı zaman sorunlar ortaya çıkmaktadır (Erdem, 2008). Glasser kuralların esas olduğunu ve öğrencinin kurallara uymaya zorlanması gerektiğini savunmaktadır (Çelik, 2006). Kuralları belirlemeye yönelik grup toplantıları öğrencilerle birlikte yönetilmeli ve öğretmen ile öğrenciler arasında anlaşma yapılmalı, kurallara uyulmaması durumunda ne olacağı açıkça belirtilmelidir (Yalçinkaya ve Küçükkaragöz, 2006).

Bu modele göre sınıftaki olumsuz davranışların önlenmesinde sınıf kuralları oldukça önemlidir. Kurallar hem öğrencilerin hem de öğretmenin beklentilerini karşılayacak şekilde bir düzen oluşmasını sağlar ve kurallar oluşturulurken öğrencilerin bulunduğu sınıf kademesi dikkate alınmalıdır. Kurallar yazılı veya yazısız olabilir, öğrencilerle birlikte oluşturulan kurallara öğrencilerin uyma olasılığı daha fazla olmaktadır (Yalçinkaya ve Küçükkaragöz, 2006).

Bu yaklaşıma göre olumsuz davranış gösteren öğrencinin bunun sorumluluğunu alması gerekmektedir ve öğrenciler isterlerse davranışlarını kontrol edebilirler (Çelik, 2006). Celep'e (2008) göre sorumluluk duygusu doğuştan var olan bir özellik değil sonradan öğretilir. Çocukla arkadaş olunması, cezaya yer verilmemesi yeni davranış kazandırılması gibi durumlar ile sorumluluk duygusu geliştirilebilir. Bu modele göre öğrencinin davranışından öğretmen sorumludur ve öğretmen uygun koşulları sağlayarak öğrenciye yardımcı olmalıdır (Erdem, 2008).

Bu modele göre bütün öğrenciler sorumlu davranmayı öğrenebilir, sorumlu davranmak için davranışın sonuçlarını kabul etmek gerekir, sorumluluk sahibi olan öğrenciler içsel denetime önem verirler, öğretmen örnek olmalıdır, öğrenci haksızlığa uğradıysa kaba davranır, sorumlu öğrenciler kendi kendilerini güdüleyebilirler, öğretmen planlama yapmalı ve amaçları belirtmelidir ve bu modelde olumlu davranışları öğretmek için düzenlenmiş bir sınıf yönetimi gerekmektedir (Celep, 2008).

Jones ve Jones çalışmasında (1998, akt. Erdem, 2008) bu yaklaşımda en önemli tekniğin yedi aşamadan oluşan problem çözme olduğunu belirtmiştir. Problem çözme aşamaları şu şekildedir:

Birinci aşama: Öğrenciyi hazırlamak için öğrenciyle iyi bir iletişim kurulmalıdır.

İkinci aşama: Öğrenci yaptığı davranış üzerinde düşünüp bu davranışı tanımlamalıdır.

Üçüncü aşama: Öğrenci davranışı değerlendirmelidir.

Dördüncü aşama: Davranış değiştirme planı yapılır.

Beşinci aşama: Planda herkes üzerine düşeni açıkça söyler.

Altıncı aşama: Öğrenci izlenir.

Yedinci aşama: Plan işe yaramazsa yeni bir plan oluşturulur.

Sınıfta istenmeyen bir davranış oluştuğunda ve eğer bu davranış birkaç öğrenciyle ilgiliyse sınıf dışında problem çözme yaklaşımı uygulanır. Fakat eğer bütün sınıfı

ilgilendiriyorsa o zaman sınıf toplantıları yapılmalıdır (Erdem, 2008). Sınıf toplantıları yapılırken planlama ve toplantı yönetimi oldukça önemlidir. Yapılan bu toplantının amaca ulaşabilmesi için öncelikle uygun güven ortamı oluşturulmalı ardından davranışları ile ilgili değer yargıları oluşturulmalı ve izleme, değerlendirme ile devam etmelidir (Tertemiz, 2010).

Gerçeklik teorisinde öğrencilerin daha çok sorumluluk sahibi olması belirtilmektedir. Çünkü sorumluluk duygusu artan öğrencilerin sosyal aidiyet duyguları artar, öğretmen ve arkadaşları tarafından daha çok kabul görürler. Seçim teorisi ise daha çok öğrencilerin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların nasıl karşılanacağına odaklanmakta ve öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması durumunda hem akademik başarılarının artacağı hem de duygusal gelişimlerinin daha sağlıklı olacağı ve böylece istenmeyen davranışların en aza ineceği belirtilmektedir (Bozkurt, 2019).

Glasser okulların bütün öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılaması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü bu ihtiyaçlar karşılanmadığında sadece günlük disiplin olayları değil daha ciddi disiplin sorunlarıyla karşı karşıya kalındığını belirtmektedir. Ayrıca bu modele göre öğrenci ve öğretmen ihtiyaçları dengelenmelidir. Glasser'e göre öğrencilere yaşama yönelik bilgiler sunulmaması durumunda öğrenciler öğrenmeye istekli olmamakta ve bu da disiplin sorunlarına yol açabilmektedir. Bu yüzden gerçek yaşama yönelik bilgiler sunulmalıdır (Bozkurt, 2019).

2.8.3.1. Sorumlu Öğrenci Geliştirme Yükümlülükleri

Celep'e (2008) göre sorumlu öğrenci davranışının geliştirilmesinde öğrenciyle ilgili bütün herkesin sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumluluklar şu şekildedir:

2.8.3.1.1. Öğrencinin Sorumlulukları

Öğrenciler kurallara uymak, etkinliklere katılmak, herkesin hakkına saygılı olmak, sınıfa vaktinde gelmek, okulu temiz tutmak, öğrenci hak ve sorumluluk kitabını okuyup anlamak ile yükümlüdür.

2.8.3.1.2. Anne- Baba Sorumlulukları

Öğrenci devamının sağlanması, okul ile iletişim kurmak, öğrenci hak ve sorumluluklar kitabını okumak ile yükümlüdürler.

2.8.3.1.3. Öğretmen Sorumlulukları

Model olmak, uygun ortam oluşturmak, öğretmek, gözlemlemek, öğrencinin ortama uyum sağlamasına yardımcı olmak gibi sorumlulukları vardır.

2.8.3.1.4. Rehberlik Biriminin Sorumlulukları

Sınıf sorunları için öğretmenlere önerilerde bulunmak ile yükümlüdür.

2.8.3.1.5. Müdür Yardımcısının Sorumlulukları

Arabulucu olmak, geribildirim sağlamak, öğrenci sorunları ile ilgili sınıf ziyaretleri yapmak, disiplin kurulunun bir üyesi olarak disiplin yönergelerinin geliştirilmesine yönelik planlamalar yapma ile sorumludur.

2.8.3.1.6. Disiplin Kurulunun Sorumlulukları

Öğrenciye önerilerde bulunma, veliyi bilgilendirme, öğrenci sözleşmesi hazırlama, öğrenci, veli ve öğretmen arasında görüşmeler düzenleme gibi sorumlulukları vardır.

2.8.3.1.7. Okul Müdürünün Sorumlulukları

Okul disiplin planını dağıtmak, disiplin sorunlarında okulun çıkarlarını temsil etmek, disiplin yönergelerinin uygulanması ve planlanmasına yardımcı olmak gibi görevleri vardır.

2.8.3.2. Glasser Modelinin Üstün ve Zayıf Yönleri

Edwards çalışmasında (1997, akt. Pala, 2022) disiplin sorunu ile ilgili toplantılara tüm sınıf katıldığından sorunla ilgili öğrenciler fikir sahibi olur ayrıca öğrenciler davranışlarının sonuçlarını görebilir ve öğrencinin sorumluluk becerisi artar şeklinde modelin güçlü yanlarını belirtmiştir. Scarpaci (akt. Pala, 2022) cezanın olmamasından dolayı uygulayan öğretmenlerin zorlanabilecek olması, rehberlik etmede öğretmenin yeterli olmayabilmesini ve uzun zaman gerektirmesini modelin zayıf yönleri olarak belirtmektedir.

Bu modelde öğrenciler davranışlarının olası sonuçlarını geniş bir bakış açısı ile görebilmekte, öğrencilerin sorun çözme becerisi gelişmekte, öğrenciler ihtiyaçları ve bunların nasıl karşılanacağı konusunda bilinçlenmektedir. Bu ise modelin üstün yönlerini oluşturmaktadır (Edwards, 2000 akt. Bozkurt, 2019).

2.8.4. Gordon Modeli (Etkili Öğretmenlik)

C. Rogers ve A. Maslow'un kuramlarına dayanan etkili öğretmenlik modelinde öğretmenler içten ve açık bir iletişim kurarak öğrencilerin mantıksal çözümleme yapıp sorun çözme becerisini geliştirmesine yardımcı olma rolündedirler (Celep, 2008). Bu modelde sorunun kaynağının tespit edilip sorunun kaynağına göre çözüm önerisi ortaya koymak temel ilkedir (Balıkçı, 2019). Bu modelde öğretmenler asiliği ve direnişi teşvik eden yöntemler yerine öğrencilerin kendini kontrol etmesini sağlayan önlemler alır ve öğrencilerle birlikte çalışarak problem ortaya çıkmadan çözülmesini sağlarlar (Tertemiz, 2010). Gordon'a göre öğretmenler öğrenciye anlayışlı bir yaklaşımla disiplin problemlerini çözebilirler (Çelik, 2006). Bu yöntem öğretmen öğrenci ilişkisini, etkili iletişim becerilerini kullanarak geliştirip problemleri çözme esasına dayanmaktadır (Erdem, 2008). Bu modelde otoriter disiplin anlayışı uygun görülmemekte ve olumsuz davranış karşısında anlayışlı ve empatik davranmanın tercih edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Balıkçı, 2019).

Bu model öğretmenlerin aktif dinleme, empati, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve problemlerini tanıyabilme, etkili öğretim yöntemleri ve sosyal farkındalık yeterliliklerinin kazandırılıp geliştirilmesi gerektiğini savunmakta ve modelin en önemli

bileşeni aktif dinleme becerisidir. Öğretmen ile öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişim kurulması oldukça önemlidir. Bunun için de öğretmenin ben dilini kullanması gerekmektedir. Gordon’a göre öğretmen öğrenci iletişimini olumsuz etkileyen ve sağlıklı bir iletişim kurulmasını engelleyen çatışma ve yanlış anlaşılmalara en aza indirilebilir (Bozkurt, 2019).

Gordon’a (2003, akt. Bozkurt, 2019) göre öğretmenlerin disiplin sorunlarını azaltmak için kişisel tartışmalar, beceri geliştirme etkinlikleri, sunum teknikleri, grup tartışmaları ve duygusal okuryazarlık konuları ile ilgili çeşitlilik oluşturmaları gerekebilir. Böylece öğretmenler öğrencilerin ihtiyaç ve sorunlarını daha iyi bir şekilde tanıyacak, sınıf ortamı ve öğretim yöntemlerini değiştirip öğrenci ilgi ve dikkatini çekebileceklerdir.

Gordon öğrencilerin kontrol edilmesinde ödül ve cezanın etkili olmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin ödül ve ceza yerine öğrencilerle sağlıklı pozitif bir iletişim kurması ve öğrencilerin özdenetim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlaması beklenir. Gordon övgü veya ödül yerine olumlu davranış sergileyen öğrenciye bunun sadece kendi iyiliği için olduğu üzerine düşünmesinin sağlanması gerektiğini belirtmektedir (Edwards, 2000, akt. Bozkurt, 2019).

Bu yöntemde sorun çözülürken John Dewey’in problem çözme aşamaları kullanılmaktadır. Disiplin sorunu çözülürken ilk aşama problemin öğretmene mi yoksa öğrenciye mi ait olduğunun belirlenmesidir. Bazen de sorun her iki tarafa ait olabilmektedir. Eğer sorun öğretmeninse ben iletişimi kullanılmalıdır. Fakat sorun öğrencinin ise etkin dinleme yöntemi ile öğrencinin sorunu çözmesine yardımcı olunmalıdır. Sorunun her iki tarafa ait olduğu durumlarda çatışma çıkar ve çatışma durumunda ya öğretmen ya öğrenci kaybeder. Fakat Gordon “kaybeden yok” yönteminin kullanılarak sorunun çözülmesini önermektedir (Erdem, 2008).

2.8.4.1. Öğretmen Etkililiği Eğitiminin İlkeleri

Edwards çalışmasında (1997, s. 151, akt. Celep, 2008) öğretmen etkililiği yaklaşımının ilkelerini şu şekilde belirtmektedir:

2.8.4.1.1. Sorunu Sahiplenme

Öğretmenler sınıfta oluşabilecek disiplin problemlerini önceden belirleyip öğrencileri sorun davranışı değiştirmesi yönünde zorlamaya çalışırlar ve öğrencinin ihtiyaç duyduğu iletişim akışı öğretmen tarafından bloke edilir.

2.8.4.1.2. Öğrenci Gereksinimlerini Tanımlama

Öğretmenler öğrencilerin gereksinimlerini ve bunun altında yatan nedenleri tanımlamak durumundadır. Çünkü öğrenciler gereksinimlerini açıkça ifade etmek yerine bunları dolaylı yollarla söyleyebilir. Bundan dolayı öğretmen öğrencinin davranışının altında yatan nedeni ve gereksinimlerini ortaya çıkarmaya çalışmalıdır.

2.8.4.1.3. Çevreyi Yönlendirme

Öğrencinin dikkatini çekmeyen ve öğrencinin yeterince motive olmadığı bir öğrenme çevresi öğrencilerde istenmeyen davranış problemlerinin ortaya çıkmasına ortam hazırlayabilir. Öğretmen sınıf çevresini değiştirerek sorunu çözebilir.

2.8.4.1.4. Etkin Dinleme

Öğretmenler etkin dinleme ile öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmesine ve sorunlarını görmelerine yardımcı olabilir.

2.8.4.2. Gordon Modelinin Üstün ve Zayıf Yönleri

Öğretmen öğrenci ilişkisini geliştirmesi, öğrencilere gereksinimlerini anlamaları konusunda yardımcı olması, öğrencilerin kişisel sorun ve duygularını ele alması bu yaklaşımın üstün yönlerini oluşturmaktadır (Çelik, 2006). Etkin dinleme rolünden öğrenciyi kontrol ve yönetme rolüne öğretmenlerin geçmesi ve öğretmenlerin öğrenci ile arasındaki farklı değerleri kabullenmede zorlanması bu modelin zayıf yönlerini oluşturmaktadır (Celep, 2008).

2.8.5. Ginott Modeli (Etkili İletişim Odaklı Model)

Etkili iletişim odaklı model öğretmenin sınıf disiplinini sağlamak için etkili iletişim öğelerini kullanarak rol model olması gerektiğini savunmaktadır. (Şişman, 2022).

Celep'e (2008) göre bu kuramın bazı özellikleri, olumlu iletişim, nesnel iletiler, kızgınlığı kırııcı olmadan ifade etme, öğrenciyi bir diğerine benzetmekten kaçınma, eleştirme ve küçümsemenin olmaması, kısa ve öz ifadeler, öğrencinin duygularını kabullenme, öğrencide özerklik ve bağımsızlık duygularının gelişmesi için yardımcı olma, öğrencinin kendi duygularını ifade etmesine imkan verme, öğrenciyi disipline etme ve övgüyü dikkatli kullanarak zararlarını önleme şeklindedir.

Bu modele göre öğrenciler ruhsal çöküntü yaşadıkları zaman öğrenemezler ve bunu önlemek için öğretmenler öğrencilerin duygularıyla uyumlu bir iletişim kurmalıdırlar. Çünkü öğretmenler sınıfın en güçlü bileşenidir. Bu modele göre öğrencilerin kişiliğine değil davranışa dönük davranan, işbirliğine önem veren, kızgınlığını kırııcı olmadan uygun bir şekilde ifade eden, gereksiz övgüden kaçınan, öğrencilerin duygularıyla ilgilenen öğretmenler iyi öğretmen olarak tanımlanırken; öğrencilerin kişiliğine saldıran, işbirliğine önem vermeyen, öğrencilere lakap takan ve onların duygularını görmezden gelen, kontrolü kaybeden ve çok fazla övgü kullanan öğretmen davranışlarını istenmeyen öğretmen davranışı olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2022).

2.8.5.1. Ginott Modelinin Üstün ve Zayıf Yönleri

Celep'e (2008) göre benlik algısının gelişmesine odaklanması, öğrenci özerkliği ve olumlu iletişim bu modelin üstün yönlerini oluştururken sorun çözmede özgün bir yaklaşımın olmaması ve anlamlı ilkelere odaklanmaması bu modelin zayıf yönlerini oluşturmaktadır.

2.8.6. Rudolf Dreikurs Modeli (Sosyal Disiplin Modeli- Mantıksal Sonuçlar Modeli)

Mantıksal sonuçlar modeli Psikolog Alfred Adler'den etkilenen ve Chicago Toplum ve Çocuk Danışma Merkezinin kurucusu ve tıbbi yöneticisi olan Rudolf Dreikurs tarafından oluşturulmuştur (Tertemiz, 2010). Bu yaklaşım öğrencilerin disiplin sorunlarının temelinde bazı ihtiyaçların karşılanması arzusunun olduğunu ve öğretmenlerin öğrencilerin bu durumunu dikkate alarak olumsuz davranışlara çözüm bulması gerektiği ilkesine dayanmaktadır (Şişman, 2022). Demokratik öğretim yöntemlerine dayanan bu modele göre geleneksel öğretim yöntemleri öğrenci duygularını

bastırdığı için ancak demokratik öğretim yöntemleri ile öğrencilerin seçim yapma ihtiyacı karşılanabilir (Bozkurt, 2019).

Öğrenciler yetersizlik gösterme, öç alma, dikkat çekme ve güç gösterisinde bulunma gereksinimlerinden dolayı olumsuz davranış gösterirler. Öğrencinin dikkat çekme ilgili gereksinimi karşılandığında öğrenci diğer kaynaklara başvurmaz (Celep, 2008). Sınıftaki disiplin problemlerinin %90'ı dikkat çekme ile ilgilidir (Şişman, 2022). Celep, öğrenciler davranışın yasal sonuçlarının gerektirdiği cezayı alırsa davranışı değişir ve öğrenciye seçim hakkı verilirse öğrenci sorumluluk almayı öğrenir.

Bu modele göre ancak öğrencilere dünyanın gerçekleri gösterilirse öğrenciler davranışlarından sorumlu olmayı öğrenebilir ve bu model davranış bozukluklarının mantıklı sonuçları üzerinde durmaktadır. Ayrıca demokratik sınıflar ve öğrencinin kendi disiplinini geliştirmesi esasına dayanmaktadır (Tertemiz, 2010). Dreikurs'a göre otoriter, aşırı hoşgörölü ve demokratik olmak üzere üç tip öğretmen vardır. Etkili disiplin öğretmenin öğrencilerin içsel denetimlerini geliştirmelerine yardımcı olmasını kapsamaktadır (Şişman, 2022).

Bu modelde amaç öğrencilerin özdisiplin geliştirmesini sağlamaktır. Bu amaçla dış disiplin araçlarından değil pozitif disiplin araçlarından yararlanılmalıdır. Ceza gerektiren davranışın niteliği ile verilen ceza arasında mantıklı bir denge olmalıdır, övme ve cesaretlendirme davranışlarına yer verilmelidir, yetersizlik gösteren öğrencilerin başarı duygusunu tatmaları için uygun ortam oluşturulmalıdır (Uğurlu, 2018).

2.8.6.1. Öğrencilerin Sorun Davranışlarını Giderme Yolları

2.8.6.1.1. Öğrencilerin Yanlış Hedeflerini Anlama

Öğrencilerin davranışının altında yatan nedeni anlamak oldukça zor ve karmaşık olabilir ancak doğru teknik uygulanırsa kolay olabilir. Davranışın altında yatan nedeni anlamak için; gizli neden, öğrencilerin ne hissettiklerini kestirmek ve öğrenci tepkilerini gözlemlleme şeklinde üç farklı teknik kullanılabilmektedir (Celep, 2008).

2.8.6.1.2. Öğrencilere Yanlış Hedeflerini Düzeltmede Yardımcı Olma

Öğrencilerin dikkat çekmeye yönelik davranışları ile görmezden gelinerek baş edilebilir, güç gösterisinde bulunan öğrencilerle çatışmaya girmeyerek baş edilebilir. Çünkü öğrenciler kendilerine karşılık verecek birini bulamadıklarında güç oyunu oynamazlar ve eğer öğrenciler öç almaya yönelik davranış sergilerse öğretmen sınıftaki diğer tüm öğrencilerle birlikte o öğrenciye olumlu davranarak bu davranışı ile baş edebilir. Öğrenci yetersizliğin dışı vurumu ile ilgili bir davranış sergiliyorsa öğretmen o öğrenciyi boş vermemeli, cesaretlendirmeli ve öğrenciyi desteklemelidir ve bu şekilde davranış ile baş edebilir (Celep, 2008).

2.8.6.2. Modelin Üstün ve Zayıf Yönleri

Celep (2008) karşılıklı saygı olması, ceza ve pekiştirme yerine ussal sonuçlar olması, öğrenci özerkliğini artırması, davranışın nedenleri üzerine odaklanması, öğrencinin doğru davranışı öğrenmesine öğretmenin yardım etmesini modelin üstün yönleri olarak tanımlarken, davranışın altında yatan nedenin belirlenmesinin zor olması, yapılan etkinliğin karmaşıklığı ve yoğunluğu, sınıf toplantılarının bazı öğrenciler üzerinde stres oluşturmamasını modelin zayıf yönleri olarak tanımlamaktadır.

2.8.7. Jacob S. Kounin Modeli (Dalga Etkisi)

Dalga etkisi modeli öğretmen davranışlarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisine dayanmaktadır (Uğurlu, 2018). Kounin sınıfları videoya çekerek disiplin problemleri esnasında öğretmenlerin ne yaptığını ve olumsuz davranış öncesinde aile ve öğretmenin ödevlere nasıl yardımcı olduğunu incelemiş ve araştırmaları sonucunda etkili öğretmenlerin sınıfta bir problem olduğunda müdahale edip disiplini sağladıklarını fakat daha çok etkili öğretim üzerinde durdukları sonucuna varmıştır (Tertemiz, 2010). Kounin'in dalga etkisi araştırması sınıfta ders esnasında gazete okuyan bir öğrenciye müdahale etmesiyle diğer öğrencilerin bundan etkilenip davranışlarının değiştiğini gözlemlemesiyle başlamıştır (Pala, 2005). Kounin'e göre istenmeyen davranış gösteren öğrencinin davranışı sınıfta öğretmen tarafından düzeltildiğinde dalga etkisiyle diğer öğrenciler bu durumdan etkilenmektedirler (Şişman, 2022). Kounin'e göre öğretmen aynı anda ikiden fazla etkinliği yapabilme yeteneğine sahip olmalı, gruba odaklanmalı,

öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamalı ve dersin içeriğine ağırlık vermelidir (Çelik, 2006).

Bu modelde öğretmen ile öğrencinin iletişim düzeyi ve anlayışı etkili olmaktadır. Ancak saygı, güven, anlayış ve sevgi değerlerinin ön planda olduğu bir iletişimde sınıf disiplini sağlanabilir. Olumlu iletişim akademik ve sosyal başarıyı artırırken olumsuz iletişim hem başarıyı düşürmekte hem de disiplin problemlerinin ortaya çıkmasına ortam hazırlamaktadır (Balıkçı, 2019).

Kounin'in üzerinde durduğu temel kavramlardan dalga etkisi sınıfta bir öğrencinin istenmeyen davranışı öğretmen tarafından düzeltildiğinde diğer öğrencilerin de bundan etkilenmesidir, şahitlik kavramı öğretmenin her şeyden haberdar olması iken örtüşme aynı anda iki olaya katılabilme yeteneği, hareket yönetimi kavramı ise bir etkinlikten diğerine yumuşak geçişi ifade etmektedir (Şişman, 2022).

2.8.8. Lee Jones ve Fred Jones Modeli (Olumlu Disiplin Modeli-Sınıf Yönetimi Modeli)

Olumlu disiplin modelinde öğrenmeyi en üst seviyeye çıkarıp disiplin sorunlarını en aza indirme amaçlanmaktadır (Tertemiz, 2010). Sınıf ortamı iyi bir şekilde düzenlenerek ve beden dili etkili bir şekilde kullanılarak istenmeyen davranışların ortadan kaldırılabileceğini savunmaktadır (Şişman ve Turan, 2022). Tertemiz'e göre modelin asıl noktası öğrencilerin oto kontrol mekanizmalarını oluşturmalarına yardımcı olmaktır.

Öğretmenlerin sınıfta dolaşma, göz teması, pekiştireçler, istenmeyen davranışı ortaya çıkmadan önleme, sorumluluğu öğretme gibi etkinlikler ile olumsuz davranışları önleyebileceğini savunmaktadır ve modelin temelini beden dili, güdüleme ve etkili yardım oluşturmaktadır (Şişman, 2022). Jones'a göre iyi bir sınıf disiplini %90 oranında etkili bir beden dili kullanılarak sağlanmaktadır ve beden dilini etkili kullanma konusunda önerileri şu şekildedir:

- Göz teması: Her şeyin farkındayım ve her şey kontrolüm altında mesajı veren göz teması hem olumsuz davranışa yönelik hem de istendik bir davranış sonrası olabilir.

- Fiziksel yakınlık: Öğretmene yakın olan öğrenciler genellikle daha az olumsuz davranış göstermektedir. Yarım daire şeklinde oluşturulan sınıf düzeninde öğretmen öğrencilere kolaylıkla ulaşabilir ve olumsuz davranış önlenir.

- Vücut duruşu: Vücut duruşu etkili disiplin sağlamada önemlidir. Çünkü öğrenciler öğretmenin beden dilinden onun yorgun, hasta vs. olduğunu anlayabilmektedirler.

- El-kol hareketleri: Öğretmenler değişik el kol hareketleri ile olumlu davranışı cesaretlendirip, olumsuz davranışı en aza indirebilirler (Tertemiz, 2010).

Bu modelin kısa dönemli çözümler getirecek olması zayıf yönünü oluşturmaktadır (Tertemiz, 2010).

2.8.9. Fritz Redl ve William Wattenberg Modeli

Fritz Redl ve William Wattenberg modeline göre olumsuz davranışın sınıfta yayılma hızı düşük olduğunda öğretmen görmezden gelebilir. Fakat yayılma hızı yüksek olduğunda öğretmen göz teması, baş sallama, yanına yaklaşma gibi çeşitli stratejilerle müdahale etmelidir (Şişman, 2022).

Bu yaklaşıma göre öğretmen grup dinamiği konusunda yeterli olmalıdır. Çünkü bireylerin davranışları grup içindeyken farklılık gösterebilmektedir. Redl ile Wattenberg grup üyeleri için lider, palyaço, kabadayı, kışkırtıcı gibi roller tanımlarken öğretmenler için ise yargıçlık, bilgi kaynaklığı, topluluk temsilciliği, bilirkişilik, grup liderliği, arkadaşlık, modellik gibi roller tanımlamaktadır (Şişman, 2022).

Redl ve Wattenberg'e göre öğretmenler sadece kendi duygularına göre davranmamalı öğrencilerin ne istediğini düşünerek davranmalı ve ödül verirken gerçekten nitelikli olan çalışmalara ödül verilmeli, dersin başında öğrencilerden beklenen davranışlar açık bir şekilde belirtilmelidir (Pala, 2005).

2.8.10. Dönüşümcü-Etkileşimci Analiz (Transactional Analysis) Yaklaşımı

Bu model ilk defa Eric Berne tarafından "Games People Play" kitabında 1964 yılında dile getirilmiştir. Daha sonra Thomas Harris tarafından "I'm Ok- You're Ok" yaklaşımı geliştirilerek modele katkı yapılmıştır. (Burden, 1995, akt. Bozkurt, 2019).

Berne'e göre bilinçaltına kaydedilmiş olan duygu ve deneyimler insanların davranış örüntülerini oluşturmaktadır. Anne, baba ya da çevresel faktörlerin etkisiyle edinilen deneyimler sonucu oluşturulan davranış örüntülerine ego durumu denir. Üç farklı tipte ego durumu bulunmaktadır. Bunlar; çocuk, ebeveyn ve yetişkin ego durumu şeklindedir. Çocuk ego durumu bireyin coşkulu ve duygusal tepki veren yönünü göstermekte olup içgüdüsel ihtiyaç ve dürtülerden kaynaklanmaktadır. Kişinin davranışlarını kontrol edip yönlendiren ebeveyn ego durumu ise içe özgü kişi ile dış gerçeklik arasındaki arabulucu olarak tanımlanabilir, yetişkin ego durumu bireyin rasyonel yönünü göstermektedir (Burden, 1995; Edwards, 2000; Woollams ve Brorwn, 1979, akt. Bozkurt, 2019).

Bu modele göre öğretmenin ilk yapması gereken şey kendisinde yetişkin ego durumu davranışlarını oluşturmak ve öğrencilerde yetişkin ego durumu davranışlarının gelişmesi için fırsatlar oluşturmaktır (Edwards, 2000; Woollams ve Brorwn, 1979, akt. Bozkurt, 2019). İletişimde karşıdaki kişinin davranışının altında hangi ego durumu olduğunu farketmek ve aynı ego durumunda davranmak önemlidir (Edwards, 2000, akt. Bozkurt, 2019). Örneğin çocuk ego durumunda davranan bir öğrenciye yetişkin ego durumu ile yaklaşırsa iletişim engellenmiş olur (Edwards, 2000, akt. Bozkurt, 2019).

Öğrencilerin kendilerini analiz edip düzeltmesi, kullanılan uygulamaların sınıf dışında özel yaşamda da kullanılabilmesi, öğrencilerin yıkıcı tavırlardan kaçınmalarına yardımcı olması, öğrencilerin iletişim kurma becerilerini geliştirmesi bu modelin üstün yönlerini oluşturmaktadır. Ebeveyn ve çocuk ego durumundaki davranışların üstesinden gelmenin zor olması, öğrencilerin bu tekniği kullanabilecek dil, mantıklı düşünme ve bilişsel beceri gibi yeterliliklere sahip olmayabilmesi ve üç ego durumu arasındaki mesafeyi belirlemenin zor olması bu modelin zayıf yönünü oluşturmaktadır (Edwards, 2000, akt. Bozkurt, 2019).

2.9. Disiplin Modelleri ile ilgili Yapılan Çalışmalar

Disiplin modelleriyle ilgili literatürde yapılan çalışmalar şu şekildedir:

Eğitim fakültesi öğretmenlik uygulaması dersi alan son sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışma sonuçlarına göre öğrencilerinin sırasıyla Akıl-Sonuç Modeli, Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli, Davranış Değişikliği Modeli, Glasser Modeli, Canter

Modeli ve Kounin Modelini tercih ettiği ve çoğunlukla öğrenci merkezli, çağdaş ve demokratik modelleri uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Oktay, 2019).

Aydın (2006) çalışmasında her öğretmenin sınıfta disiplini sağlamak için kendi disiplin sistemini yeni bir döneme başlamadan önce oluşturmaları gerektiğini ancak bu şekilde sınıfta disiplinin sağlanacağını belirtmekte ve çalışmasında öğretmenlere disiplin sistemlerini oluştururken yardımcı olabilecek ölçütlerden bahsetmektedir.

İlköğretim öğrencilerinin disiplin kavramına ilişkin görüşlerini inceleyen bir araştırma sonucuna göre Türkiye’deki katılımcıların disiplin kavramını okuldan atılma ve fiziksel cezaları da içeren bir kavram olarak nitelendirdikleri, Norveç’teki katılımcılara göre disiplin kavramını daha olumsuz olarak algıladıkları ve öğrencilerin sınıf kuralları, disiplin ve ceza kavramlarına yükledikleri anlamların kültürel yapının özelliklerine göre farklılık gösterebileceği sonucuna varılmıştır (Boyacı, 2009).

Yapılan bir araştırma sonucuna göre öğretmenin öğrencilere kendilerinden beklenen davranışların neler olduğunu ve davranışlarının sonuçlarının ne olacağını açık bir şekilde belirtmesi gerektiği, olumsuz davranışın oluşmasını önlemenin davranış oluştuktan sonra olumsuz davranışla baş etmekten çok daha kolay olacağı ayrıca öğrencilerin kendine güven duymalarını sağlayarak ve akademik başarılarını yükselterek davranış problemlerinin azaltılabileceği sonucuna varılmıştır (Pala, 2005). Sınıf yönetimi dersi almış öğretmen adayları ile yapılan çalışma sonucunda araştırmaya katılanların sınıf disiplinini sağlamanın zor olduğu algısına sahip oldukları sonucu elde edilmiştir (Ekici ve Akdeniz, 2018).

Pala (2022) çalışmasında her bir disiplin modelinin kendine göre avantajları ve dezavantajları olduğunu ve bir tek disiplin modelinin tek başına yeterli olmayabileceğini, öğretmenlerin sınıfın yapısı ve öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak uygun disiplin modelini seçmesi gerektiğini belirtmektedir.

Yapılan bir araştırma sonucuna göre öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarıyla disiplin modeli tercihleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Daha düşük mesleki tutuma sahip öğretmenlerin daha çok güç kullanmayı gerektiren ve öğrenci kontrol odaklı modelleri tercih ederken daha yüksek tutuma sahip öğretmenlerin güç

kullanımını gerektirmeyen ve öğrencileri daha az kontrol etme eğiliminde olan modelleri tercih ettikleri sonucuna varılmıştır (Polat vd., 2016).

Öğretmen adaylarının sınıfta disiplin modellerine ilişkin tercihleri ile ilgili yapılan bir araştırma sonucuna göre olumlu sınıf yönetimi ve gerçeklik terapisi yönteminin en fazla kullanılan yöntem olduğu ve en az davranış iyileştirme modelinin kullanıldığı sonucuna varılmıştır (Ünsal, 2018).

Öğretmen adaylarına yönelik yapılan bir araştırma sonucuna göre tercih edilen disiplin modelinin sınıf tecrübesine bağlı olarak farklılık gösterdiği, öğretmen adaylarının genel olarak iletişime, etkileşime dayalı modelleri tercih ettikleri, sınıf tecrübesinin artışına bağlı olarak öğretmen adaylarının iletişim ve etkileşime dayalı modeller yerine kuralların ağırlıklı olduğu modellere geçiş yaptıkları ayrıca branşların da model tercihi üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Koyuncu, 2017).

Öğretmenlerin kullandıkları disiplin modelleri ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma sonuçlarına göre en fazla ussal sonuçlar modelini ve en az ise Glasser modelinin kullanıldığı ve disiplin modelleri ile duygusal tükenmişlik arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğu; tükenmişlik düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin “Canter ve Kounin” disiplin modellerini daha fazla tercih ettikleri, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini sınıf ortamına taşıyıp olumsuz bir ders ortamı oluşturdıkları belirtilmektedir (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007).

Sınıf disiplin modelleriyle ilgili yapılan bir araştırma sonucuna göre ussal sonuçlar, davranış değişikliği ve öğretmen etkisiz eğitim modellerini kadın öğretmenlerin daha fazla kullandıkları yaşlı, evli ve mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin Canter modelini daha çok tercih ettikleri, sınıf yönetimi dersi alanlarla almayanlar arasında bir farkın olmadığı, teşekkür alanların Kounin, mesleki doyumu daha yüksek olanların Glasser ve Canter modellerini tercih ettikleri ve öğrenci başarısı ile öğretmenlerin disiplin modeli tercihleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007).

Aküzüm ve Nazlı'nın (2017) çalışmasında öğretmenlerin sınıfta en çok tuvalete gitmek için izin isteme, birbirini şikayet etme ve söz almadan konuşma disiplin

problemleriyle karşılaştıkları ve bu sorunların en önemli nedenlerini televizyon dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri ve bilgisayar oyunları olarak tanımladıkları ve öğretmenlerin disiplin problemleriyle baş etmede en çok göz teması kurma ve sorunu anlamaya çalışma yöntemlerini kullandığı belirtilmektedir.

Öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlama yaklaşımları ile ilgili ortaöğretimde okumakta olan öğrencilerin görüşlerinin alındığı araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin modern-yapıcı disiplin yaklaşımları yerine daha çok müdahaleci-baskıcı bir disiplin yaklaşımını tercih ettikleri, erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin daha olumlu değerlendirdiği, sınıf kademesi arttıkça ve lisenin bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi arttıkça değerlendirmelerin olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır (Duman vd., 2004).

Sınıf yönetimi alanındaki literatür öğretmenlerin bir tek disiplin modeli yerine öğrencilerin gelişim düzeyi ve sınıf ortamına göre en uygun olacak farklı yaklaşımların kullanılması gerektiğini önermektedir (Aksoy, 2001).

2.10. Sınıf Yönetimi Profilleri

Sınıf yönetimi her ne kadar öncelikle öğretim sürecinin etkili yönetimini çağırırsa da etkili bir öğretim süreci için disiplin ve kuralların yönetimi, liderlik sürecinin yönetimi, etkileşim ve iletişim süreçlerinin yönetimi, zaman yönetimi ve rehberlik hizmetlerinin yönetimi gibi bir çok faktörün bir arada etkili bir şekilde yönetilmesi gerekmekte ve bunun için de olumlu bir sınıf iklimine ihtiyaç vardır (Ottekin Demirbolat, 2019).

Öğretmen, sınıf içerisinde yapılan etkinliklerin başarıya ulaşması ve etkili öğrenmeler oluşturulmasında en önemli faktörlerden biridir. Özellikle ilköğretim birinci kademedeki okumakta olan ve okul hayatına yeni başlamış olan öğrenciler için öğretmen davranışları oldukça önemlidir. Öyle ki öğretmen davranışları öğrencilerin tüm eğitim hayatını etkileyebilmektedir (Ekici, 2004).

Öğretmenlerin sınıf içerisindeki davranışları öğrenciler üzerinde olumlu yada olumsuz etkiler oluşturabilir. Eğer öğrenci ile öğretmen arasında çift yönlü olumlu bir iletişim varsa bu etki olumlu olacaktır (Glasser, 1969; Glasser, 1977; Good ve Brophy, 1986, 583-584; Fox, 1993; Lewin, Lippit ve White, 1939; Moore, 1989, akt. Ekici, 2004).

Öğretmenin olumsuz davranışları engelleme ve olumlu davranışların öğrenilmesine teşvik etme, etkili geribildirim verme, aktif katılım sağlamadaki başarısı, sınıfta otoritesini nasıl oluşturduğu ve öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına karşı ne derece duyarlı olduğu öğretmenin sınıf yönetim stili ile ilgilidir (Waterhouse, 1990, akt. Ottekin Demirbolat, 2019). Aluçdibi, Ekici ve Öztürk (2012) literatürde sınıf yönetimi stillerinin; liderlik tipleri, öğretmen tipleri, öğretmen-öğrenci ilişkisinin boyutları, sınıf yönetimi anlayışı, sınıf yönetim tipleri gibi farklı şekillerde yer aldığını saptamışlardır (Yurtal ve Yaşar, 2018). Ekici (2004) öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerini otoriter sınıf yönetimi profili, takdir edilen sınıf yönetimi profili, başıboş sınıf yönetimi profili ve aldırılmaz sınıf yönetim profili olarak tanımlamaktadır.

2.10.1. Otoriter Sınıf Yönetimi Profili

Genel olarak öğretmen tarafından öğrenci davranışlarının kontrol edilip sınırlandırıldığı bu genel stilin özellikleri şu şekildedir (Kris, 1996b; Hepburn, 1983; Moore, 1989, 196-197, akt. Ekici 2004):

Bu sınıf yönetim stiline sınıf ortamında masa ve sıralar düzgün bir şekilde bulunmaktadır. Öğrenciler dersin başından sonuna kadar düzenli bir şekilde sıralarında oturmak zorundadır, öğretmen öğrencilere sık sık bu konuda uyarılarda bulunur. Sınıfta kararlar öğretmen tarafından alınır öğrencilerin söz hakkı yoktur. Ödül motivasyon yok denecek kadar azdır, çok nadir durumlarda ödül kullanılır. Öğretmen geç kalan öğrencilere anlayışlı davranmaz ve öğrencilere çok nadir izin verilir. Arazi gezileri gibi okul dışı etkinliklere öğrencileri öğrenmeden uzaklaştıracak düşüncesi ile pek yer verilmemektedir. Bu sınıf yönetim profilinde güçlü sınıf disiplini oldukça önemlidir ve genellikle kurallara eleştirisiz uyumlu öğrenciler tercih edilmektedir. Öğrencinin yanlışlıkla kurallara uymaması durumunda davranışın sadece sonucu ile ilgilenilir ve sorun disiplin kurulu aracılığı ile çözülmeye çalışılır. Öğrencilere bir tek neyi ne zaman yapmaları konusunda bilgi verilir ve öğrenciler etkinliklere istekli olmasalar da katılmak zorundadırlar. Öğrencilerin; öğrenmek ve iletişim becerileri ile ilgili pratik yapma imkanlarının olmadığını, öğretmenin sözünü kesmemeleri ve tartışmalara teşvik etmemeleri gerektiğini bilmeleri gerekir.

Öğrencilerin bu sınıf yönetim profilinde öğretmenle ve birbirleriyle olan ilişkileri belirsizdir ve öğrenciler aşağılanma, intikam arzusu, korku, öfke gibi duygular hissedebilirler (Obispo vd., 2021). Bu sınıf yönetim stiline bir öğrenci: öğretmen adaletsiz ve haksız davranıyor, öğretmeni anlayamıyorum ve bazen tahammül edemiyorum, öğrencilerine açık fırsatlar vermiyor ve çok sıkıcı şeklinde tanımlamaktadır (Ekici, 2004).

2.10.2. Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili

Bu sınıf yönetim stiline bazı mantıklı sebeplere dayalı olarak öğretmenin öğrenci üzerinde kontrol ve sınırlılıkları vardır ve bu profilin uygulandığı sınıfın özellikleri şu şekildedir (Kris, 1996e, akt. Ekici, 2004):

Bu sınıf yönetim profilinde öğretmen öğrencilere karşı anlayışlı, sıcak ve verimli bir şekilde davranmaktadır. Düzeni bozan öğrenci kesinlikle azarlanmaz, kibarca uyarılır. Kurallar ile ilgili arkasındaki nedenlerin neler olduğu konusunda sık sık açıklama yapılır. Disiplin kuralları ciddi olarak değerlendirilmesi gereken davranış problemlerinden sonra kullanılır. Bu sınıf yönetim profilinde sınıf ortamı kritik eleştiri ve sözel iletişime açıktır. Öğrenciler herhangi bir soru ve öneri durumunda tartışmaya girebilirler. Öğrenci ödevlerine notlar yazılarak olumlu etki oluşturabilecek notlar verilir, etkinliklere öğrenciler yönlendirilir ve yerinde ödül kullanılır. Ayrıca etkinlik ve projeler için öğrencilere rehberlik yapılır. Takdir edilen profile sahip olan öğretmeni bir öğrenci şu şekilde tanımlamaktadır; anlayışlı ve çok kibar bir öğretmen, bu öğretmeni seviyorum, bu öğretmenle duygularınızı saklamadan açıkça konuşabilirsiniz, öğrencinin mükemmel olamayacağını anlayıp anlayış gösteriyor (Ekici, 2004).

2.10.3. Başboş Sınıf Yönetimi Profili

Bu sınıf yönetim stiline sahip olan öğretmen öğrencilerden çok az talepte bulunur ve öğrencileri kontrol etme ile ilgili çok az davranış gösterir genel olarak öğrencinin hareket ve tepkilerini kabullenip izleyici konumunda olmayı tercih eder ve bu sınıf yönetim profilinin uygulandığı sınıfların özellikleri şu şekildedir (Kris, 1996c; Moore, 1989, 197; Woolfolk ve Nicolich, 1980, 395, akt. Ekici, 2004):

Bu sınıf yönetim profilinde öğrenci dersi böldüğünde öğretmen mantıklı bir şeyler söyleyeceği için öğrencinin dersi böldüğünü düşünür. Öğretmen öğrenci ile sınıf dışında da iyi bir iletişim kurarak öğrencileri cesaretlendirir ve aynı zamanda öğretmen bir öğrenci arkadaşı olmak ister. Öğrencilerin derse karşı yeterli düzeyde motivasyonları yoktur. Öğrencilerin iyi duygulara sahip olması önemlidir, öğretmen sınıf kontrolünü sağlamak ya da akademik bilgiler yerine öğrenci duygularına önem verir ve öğretmen öğrencilerle çok kaynaşır, öğrencilere çok değer verir. Öğrencilerin duygu ve hisleri incitilmez, öğrencilere çok nadir hayır denilir ve eğer öğrenci istenmeyen bir davranışta bulunursa yeteri düzeyde dikkatli olmadığından yapmış olabileceği düşünülür, kurallar zorla uygulanmaz, öğretmen devamlı disiplin uygulayamaz. Bu sınıf yönetim profilinde öğrenciler istedikleri her şeyi elde edebileceğini düşünmektedir, bu tür sınıf yönetim profilinin olduğu sınıflarda öğretmen öğrencilere oldukça izin verici bir tutum sergilemektedir, sosyal açıdan kabul edilebilir davranışların öğrenilmesi zordur.

Bu tür sınıf yönetim profilinin uygulandığı sınıflarda öğretmen öğrenciler tarafından çok sevilir. Bu sınıf yönetim profiline sahip olan öğretmen ile ilgili bir öğrenci; öğretmenin çok popüler olduğunu, öğrencilere hiçbir zaman hayır diyemediğini ve bazen sınıfta her şeyin kontrolden çıktığını, anlatılanları öğrenemediklerini, öğretmenin biraz disiplini sağlamasının çok iyi olacağını söylemektedir (Ekici,2004).

2.10.4. Aldırma Sınıf Yönetimi Profili

Bu tür sınıf yönetim profilinin uygulandığı sınıflarda öğretmen öğrencilere çok duyarsızdır ve onlardan çok az talepte bulunur. Bu sınıf yönetim profilinin uygulandığı sınıfların özellikleri şu şekildedir (Kris, 1996d, akt. Ekici, 2004):

Bu sınıf yönetim profilinin uygulandığı sınıflarda öğretmen materyal hazırlamak için vaktini harcamak istemez ve genellikle hazırlanmış olan bir materyal yıllarca kullanılır. Bu sınıf yönetim profiline sahip olan öğretmenler için her bir okul günü, öğrenci ve ders saati birbirinin aynısı kabul edilir. Öğretmen genellikle dersin ilk yirmi dakikasını ders anlatmak için kullanır bazen slayt ve film gösterisi yapar. Fakat bu öğrencilerin öğrenmesini sağlamak veya öğrenmeyi kolaylaştırmak için yapmazlar bunu zaman geçirmek için yaparlar. Öğretmen sınıf disiplini konusunda yetersizdir ve öğretmenin disiplin ile ilgili öğrencilerden çok az talebi vardır. Genellikle dersten sonra biraz zaman

artarsa öğrenciler serbest bırakılır. Öğrenciler çok az öğrenme güdüsüne sahiptir ve öğretmen sadece ders süresini dolduracak davranışlar sergilemektedir. Böyle bir ortamda öğrencilerin çok az öğrenme fırsatı vardır. Öğretmen bu sınıf yönetim profilinde hiçbir konuda öğrenciye baskı kurmak istememektedir. Öğrencilerde yapılan etkinlik ve hazırlık çalışmalarının değersiz olduğu düşüncesi vardır. Bu sınıf yönetim profiline sahip olan öğretmen ile ilgili bir öğrenci; öğretmenin sınıfı kontrol edemediği, ders esnasında genellikle öğrencilerin başka derslerin ev ödevlerini yaptıklarını ve öğrencilerin çoğu zaman ders araç gereçlerini getirmediklerini söylemektedir (Ekici, 2004).

Literatürde öğretmenlerin sınıf yönetim profilleri ile ilgili çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Martin ve Baldwin (1993b, akt. Ottekin Demirbolat, 2019) öğretmenlerin sınıf yönetim tarzlarını etkileşimsel, müdahaleci olmayan ve müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımı olarak sınıflandırmaktadır. Müdahaleci olmayan sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmenin kontrol etme davranışları en az düzeydedir. Çünkü öğrencinin kendi ihtiyaçlarını giderme ve kendini ifade etme durumunun yeterli olduğu düşünülmektedir, müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımında ise öğretmen kontrolü tamamen elinde bulundurur. Çünkü öğrencinin dışsal etmenlerin etkisi altında olabileceği düşünülür, etkileşimsel sınıf yönetimi yaklaşımında ise içinde bulunulan ortamın öğrenci öğretmen işbirliği aracılığı ile kontrol altına alınması gerektiği düşünülür kişinin ortam ve çevreyi, çevre ve ortamın da kişiyi nasıl etkilediği konusuna odaklanılmaktadır.

Bosworth (1997, akt. Aktan ve Sezer, 2018) ise öğretmenlerin baskıcı, yetkeci, serbest ve ilgisiz olarak dört sınıf yönetim profiline sahip olduklarını belirtmiştir. Baskıcı sınıf yönetim stilinde öğrenciler üzerinde kesin ve net bir egemenlik kurma söz konusudur. Öğrencilerden kurallara kesinlikle uymaları beklenir. Sınıfta sessizlik ve düzen önemli olup, bilgi aktarımı olarak öğrenme süreci düşünülür ve sınıf içi etkinliklere pek yer verilmez. Kararları öğretmen verir, öğrenciler kararlara katılmazlar (Ekici, 2004; Bosworth, 1997b, akt. Sezer ve diğerleri, 2017). Yetkeci sınıf yönetim profilinde ise öğrenci üzerinde kontrol uygulanır. Fakat bu kontrolün mantıksal nedenleri bulunmaktadır. Olumlu bir sınıf ortamı vardır, kurallar nedenleri ile birlikte öğrencilere açıklanır. Öğrenciler istenmeyen davranış gösterdiklerinde kibarca uyarılır, öğrencilere karşı samimi ve içten davranılır, öğretmen için öğrenci eleştirileri önemlidir ve öğretmen pekiştiricileri yeri ve zamanın da kullanır (Ekici, 2004; Bosworth, 1997c, akt. Sezer vd.,

2017). Serbest sınıf yönetim profilinde ise öğrenci duyguları oldukça önemlidir, öğretmen öğrenciyi asla incitmez. Bu sınıf yönetim profiline sahip olan sınıflarda oldukça esnek bir uygulama söz konusu olup istenilen davranışları öğrencilerin öğrenmesi zordur (Ekici, 2004; Bosworth, 1997d, akt. Sezer vd., 2017). İlgisiz sınıf yönetim profilinde ise öğrenciler üzerinde hiçbir şekilde baskı kurulmamaktadır, öğretmenin sınıfta varlığı ile yokluğu çok belli değildir ve öğretmen için önemli olan ders süresini tamamlamaktır, ödev ve proje gibi etkinlikler anlamsızdır (Ekici, 2004; Bosworth, 1997e, aktaran Sezer ve diğerleri, 2017). Öğretmenler farklı sınıflarda farklı profillerde bulunabilirler. Ayrıca öğretmenler öğretmenlik kariyerleri süresince farklı sınıf yönetim profilleri sergileyebilirler (Brekelmans vd., 2005, akt. Adams vd., 2022).

Bosworth (1997) tarafından geliştirilen sınıf yönetim stilleri ölçeğinin Türkçeye uyarlaması Ekici (2004), Akman ve Umay (2007), Aktan ve Sezer (2017) tarafından yapılmış ve bu araştırmalarda sınıf yönetim stilleri ölçeği ve sınıf yönetim profilleri ölçeği şeklinde farklı isimlendirmeler altında boyutların isimlendirilmesinde de farklılıklar görülmektedir. Fakat bu alt boyutlar arasında isim farklılığı olsa da aynı özellikleri gösteren kavramlardır (Ünlü, 2020). Araştırmacılar tarafından kullanılan isimlendirmeler Tablo 1’de gösterilmektedir (Ünlü, 2020).

Tablo 1

Sınıf Yönetim Stili Alt Boyutları

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

Kaynak: (Ünlü, 2020).

2.10.5. Sınıf Yönetimi Profili ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Lewin, Lippitt ve White (1939, akt. Ottekin Demirbolat, 2019) tarafından yapılan bir çalışmada serbest ve otoriter sınıf yönetim profilinin tercih edildiği sınıfların aksine

demokratik sınıf yönetim tarzlarının uygulandığı sınıflarda daha olumlu sonuçlar elde edildiği belirtilmiştir.

Sınıf yönetimi profilleri, bağlanma boyutları ve öğretmen aile arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırma sonucuna göre öğretmenlerin bağlanma boyutları ile hem sınıf yönetim profili hem de annelerin öğretmenlerin ailelerle kurdukları iletişim ve işbirliği davranışlarına yönelik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre medeni durumun sınıf yönetim profilinde etkili olduğu ve evli olmayan öğretmenlerin evli olan öğretmenlere oranla sınıf yönetiminde daha katı tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca genç öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha çok sorun yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim hayatına devam eden ve daha yüksek eğitim seviyesine sahip olan öğretmenlerin hoşgörülü ve ilgili bir profil sergilediği daha düşük eğitim seviyesine sahip olan öğretmenlerin ise daha ilgisiz ve tükenmiş bir profil sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Ata ve Akman, 2016).

Yapılan bir araştırma sonucuna göre öğretmenlerin sırasıyla en çok serbest, yetkeci, otoriter ve ilgisiz sınıf yönetim profiline sahip oldukları belirlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme öğretme anlayışının serbest ve yetkeci sınıf yönetim profilini, geleneksel anlayışın ise otoriter sınıf yönetim profilini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı ve ilgisiz sınıf yönetim profilini ise öğrenme öğretme anlayışlarının anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğrenme öğretme anlayışlarının öğretmenin sınıf yönetim profilinin belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aytaç ve Uyangör, 2020).

Yurtal ve Yaşar (2018) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre öğretmenler tarafından en çok takdir edilen sınıf yönetim stiline tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada takdir edilen sınıf yönetim profiline sahip öğretmenlerin sınıflarında zorbalık içeren davranışların daha az görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Takdir edilen sınıf yönetim profilini ise otoriter, başıboş ve aldırma sınıf yönetim profillerinin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dönmez (2015) tarafından yapılan araştırmaya göre ise öğretmenlerin en fazla başıboş sınıf yönetimi stilini sergiledikleri bunu aldırma ve takdir edilen sınıf yönetim profilinin izlediği, en az da otoriter sınıf yönetimi profilini tercih ettikleri sonucuna

ulaşılmıştır. Ayrıca kadın öğretmenlerin daha çok otoriter sınıf yönetim profiline sahip oldukları gözlemlenmiştir. Daha çok 6-10 ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin takdir edilen sınıf yönetim profiline sahip oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri okutulan sınıf kademesi değişkenine göre incelendiğinde ise; takdir edilen ve otoriter sınıf yönetimi profilinin okutulmakta olan sınıf kademesi değişkenine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Başlı boş sınıf yönetimi profiline sahip olan öğretmenlerden 2. sınıfı okutmakta olanların 1. sınıfı okutanlara göre daha fazla başlı boş sınıf yönetimi profiline sahip olduğunu; aldırma sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerden ise 3. sınıfı okutmakta olan öğretmenlerin 1. sınıfı okutanlara göre daha aldırma sınıf yönetimi profiline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bir araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yaşam stilleri ile sınıf yönetimi profili arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan araştırmada en yüksek korelasyon otoriter sınıf yönetim profilini tercih eden öğretmenler ile mükemmelliyetçi yaşam stiline sahip olan öğretmenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada serbest sınıf yönetim stiline en fazla, otoriter sınıf yönetimi stiline ise en az tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ilkokullardaki öğretmenlerin ortaokul ve liselerdeki öğretmenlere oranla daha az yetkeci, ilgisiz ve otoriter sınıf yönetim profiline sahip oldukları, ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin daha çok otoriter sınıf yönetim profiline sahip olduğu, lisede görev yapmakta olan öğretmenlerin ilkokullardaki öğretmenlere göre daha ilgisiz sınıf yönetim profiline sahip oldukları, lise ve ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin ilkokullardaki öğretmenlere göre yetkeci sınıf yönetim profillerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sezer vd., 2017).

Topcu (2023) yaptığı araştırmada yüz yüze eğitim ortamında öğretmenlerin otoriter sınıf yönetim stiline sahip olduğu, uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim karşılaştırmasında ise yüz yüze eğitimde demokratik sınıf yönetim stiline ortalamasının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca online eğitimde ilgisiz sınıf yönetim stiline daha az görüldüğü ve tüm eğitim stillerinin ortalamasının yüz yüze eğitimde uzaktan eğitime göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hem uzaktan

eğitimde hem de yüz yüze eğitimde alışık oldukları sınıf yönetim stillerini ortak olarak kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile sınıf yönetim stillerini inceleyen bir araştırma sonucuna göre erkek öğretmenlerin ilgisiz sınıf yönetim profilini daha fazla tercih ettikleri, kadın öğretmenlerin ise daha çok otoriter sınıf yönetim stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetim profilinin mezun olunan alan, sınıftaki öğrenci sayısı gibi değişkenlere göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Daha zor şartlarda görev yapan öğretmenlerin ise otoriter sınıf yönetim profilini daha az tercih ettikleri gözlemlenmiştir. İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin serbest ve otoriter sınıf yönetimi profilleri ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur (Canöz vd., 2019).

Yapılan bir araştırma sonucuna göre 45 yaş üstü öğretmenlerin daha çok ilgisiz sınıf yönetim profilini tercih ettiği, yetkeci sınıf yönetim profilini lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin yüksek lisans eğitim düzeyinde bulunan öğretmenlere göre daha çok tercih ettikleri, 1-7 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 15 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla serbest ve ilgisiz sınıf yönetimi stillerini benimsedikleri, çalışılan cinsiyet, eğitim kademesi ve medeni durum değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır (Karatut, 2023).

Başar (2018) yaptığı araştırmada ise takdir edilen ve otoriter sınıf yönetim stillerinin en çok tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır. 52-65 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin otoriter sınıf yönetim stilini daha çok tercih ettikleri ve öğretmenlerin branşına göre tercih edilen sınıf yönetim profilinin değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Baysal (2019) yaptığı araştırmada otoriter sınıf yönetim profilinin erkek öğretmenlerde, başıboş sınıf yönetim profilinin ise daha çok kadın öğretmenlerde görüldüğü, bekar öğretmenlerin başıboş ve aldırılmaz sınıf yönetim profili ortalamalarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin çalışma süreleri ile başıboş ve takdir edilen sınıf yönetimi arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın takdir edilen sınıf yönetimi stilinde 10 yıl altı çalışma süresine sahip olan öğretmenler ile 11-20 yıl ve 21 yıl üstü çalışma süresine sahip olan öğretmenler arasında olduğu, başıboş sınıf yönetim stilinde ise 10 yıl altı çalışma süresine sahip olan

öğretmenler ile 11-20 yıl çalışma süresine sahip olan öğretmenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bir araştırma sonucuna göre öğretmenler tarafından koruyucu sınıf yönetimi stilinin en fazla tercih edildiği, ilgisiz sınıf yönetimi stilinin ise en az düzeyde tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve okutulmakta olan sınıf kademesine göre bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre ilgisiz sınıf yönetimi stilinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur, öğretmenlerden 6-10 yıl ve 16 yıl üzeri mesleki kıdemi olanların ilgisiz sınıf yönetim profil algılarının çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetim profilleri ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Avalır, 2023).

Ünlü (2020) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin yetkeci sınıf yönetim stiline en çok ve ilgisiz sınıf yönetimi stiline ise en az düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca genç yaştaki öğretmenlerin daha demokratik davrandıkları sonucu elde edilmiştir. Cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre bir farklılaşma olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Sınıfında 24 ve daha az öğrenci sayısı olan öğretmenlerin baskıcı, yetkeci ve serbest sınıf yönetimi profillerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. İlgisiz sınıf yönetim profilinde ise sınıf mevcuduna göre bir farklılaşma bulunmamıştır. Sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin ise diğer öğretmenlere göre yetkeci sınıf yönetim profillerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Sınıftaki kız ve erkek öğrenci sayısına göre ise herhangi bir fark bulunmamıştır.

İhtiyaroğlu (2019) çalışmasında öğretmenlerin iletişim becerileri ile motivasyon düzeylerinin sınıf yönetimi profilleri üzerindeki yordayıcı rolü incelemiş ve araştırma sonucunda; içsel motivasyon, otoriter sınıf yönetim stili ve aktif-katılımcı dinleme ortalamanın en yüksek olduğu değişkenler olarak bulunmuştur. Etkili iletişim becerisiyle otoriter sınıf yönetim profili arasında pozitif yönlü, motivasyon ile otoriter sınıf yönetim stili arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Laissez-faire ve otoriter sınıf yönetimi stili ile etkili iletişim becerilerini olumsuz, otoriter sınıf yönetimi profilini ise olumlu yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon ve etkili iletişim becerilerinin bir arada sadece kayıtsız sınıf yönetimi profilini yordadığı sonucu elde edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemi/deseni, evren ve örneklemin seçimi, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi/ Deseni

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stilleri ile tercih ettikleri sınıf disiplin modeli arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığından, araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1998).

3.2. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu / Katılımcılar

2023-2024 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezinde devlet ilkokulunda görevli olan sınıf öğretmenleri bu araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Elazığ il merkezinde bulunan devlet ilkokullarında çalışan sınıf öğretmen sayısı Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilere göre $N = 1195$ tir. Örneklem alınmasında esas olan örneklemin evreni temsil etmesidir. Araştırmada küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme büyük ölçekli tarama araştırmalarında yaygın olarak kullanılan bir araştırma türü olup örnekleme girmesi gereken birimlerin listelenmesinin çok zor ya da imkânsız olduğu durumlarda uygun bir örnekleme türüdür. Farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri ve %95 keskinlik düzeyi çizelgesine göre örneklem büyüklüğü 356 olmalıdır (Balcı, 2022). Bu çalışmada örneklem büyüklüğü 400 olarak alınmıştır.

Araştırmaya Elazığ il merkezinde devlet ilkokullarında görev yapmakta olan 400 sınıf öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerden 12 tane uç değer çıkarılarak $n = 388$ veri ile araştırmanın veri analizi çalışmaları sürdürülmüştür. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili frekans dağılım tabloları aşağıdaki gibi gösterilmektedir.

Tablo 2*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları*

Cinsiyet	Frekans	%
Kadın	197	50,8
Erkek	190	49,0
Toplam	387	99,7
Kayıp Veri	1	,3
Toplam	388	100,0

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin % 50,8'i (n=197) kadın öğretmen ve %49,0' u (n=190) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları*

Eğitim Durumu	Frekans	%
Ön lisans	9	2,3
Lisans	292	75,3
Yüksek Lisans	84	21,6
Doktora	2	,5
Toplam	387	99,7
Kayıp Veri	1	,3
Toplam	388	100,0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyleri %2,3'ü (n=9) ön lisans, % 75,3 'ü (n=292) lisans, % 21,6 'sı (n=84) yüksek lisans ve % 0,5' i (n=2) doktora olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okutmakta Olduğu Sınıf Kademesi Değişkenine Göre Dağılımları

Okutulan Sınıf Kademesi	Frekans	%
Destek Eğitim	28	7,2
1	95	24,5
2	84	21,6
3	80	20,6
4	88	22,7
Toplam	375	96,6
Kayıp Veri	13	3,4
Toplam	388	100,0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 7,2 ‘si (n=28) destek eğitim sınıfında görev yapmakta, %24,5’si (n=95) 1. sınıf okutmakta, %21,6’sı (n=84) 2. sınıf, %20,6’sı (n=80) 3. sınıf ve %22,7’ si (n=88) 4. sınıf kademesinde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 3,4’ü (n=13) okutmakta olduğu sınıf kademesini belirtmemiştir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları

Yaş	Frekans	%
20-24	1	,3
25-29	4	1,0
30-34	20	5,2
35-39	37	9,5
40-44	70	18,0
45-49	68	17,5
50-54	93	24,0
55-59	62	16,0
60+	11	2,8
Toplam	366	94,3
Kayıp Veri	22	5,7
Toplam	388	100,0

Tablo 5'e göre öğretmenlerin %0,3 (n=1) 20-24 yaş aralığında, %1,0' i (n=4) 25-29 yaş aralığında, % 5,2' si (n=20) 30-34 yaş aralığında, %9,5'i (n=37) 35-39 yaş aralığında, %18,0'i (n=70) 40-44 yaş aralığında, %17,5'i (n=68) 45-49 yaş aralığında, %24,0' ü (n=93) 50-54 yaş aralığında, %16,0'sı (n=62) 55-59 yaş aralığında, %2,8'i (n=11) 60 yaş üstü olduğu tabloda görülmektedir. Ayrıca tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin %5,7' sinin (n=22) yaşını belirtmediği görülmektedir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Değişkenine Göre Dağılımları

Okul	Frekans	%
Koç İlkokulu	18	4,6
Şehit Bayram Nurgül Aladağ İlkokulu	8	2,1
Hilalkent İlkokulu	12	3,1
Tevfik Yaramanoğlu İlkokulu	7	1,8
TOKİ Yemişlik İlkokulu	17	4,4
Şair Hayri İlkokulu	23	5,9
Mehmet Zeki İlkokulu	16	4,1
Gönül İhsan Tangülü İlkokulu	12	3,1
TOKİ Fırat İlkokulu	18	4,6
Fevzi Çakmak İlkokulu	4	1,0
Namık Kemal İlkokulu	21	5,4
Dumlupınar İlkokulu	6	1,5
Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	8	2,1
Yakup Şevki Paşa İlkokulu	12	3,1
Atatürk İlkokulu	10	2,6
17 Kasım İlkokulu	14	3,6
Kıbrıs Şehitleri İlkokulu	28	7,2
Naide Karakaya İlkokulu	17	4,4
Nait Ergene İlkokulu	10	2,6
Şehit Fethi Murat İlkokulu	26	6,7
Ziya Gökalp İlkokulu	6	1,5
İbn-i Sina İlkokulu	10	2,6
Şeker İlkokulu	8	2,1
Şehit Vedat Kılınçarslan İlkokulu	11	2,8
Bahçekapı İlkokulu	9	2,3

Okul	Frekans	%
Şahinkaya İlkokulu	2	,5
TOBB İlkokulu	3	,8
Şehit Mehmet Akpınar İlkokulu	10	2,6
Vali M. Lütfullah Bilgin İlkokulu	14	3,6
Yücel İlkokulu	4	1,0
Şehit Bünyamin Torgut İlkokulu	2	,5
Kazım Karabekir İlkokulu	1	,3
Şehit Ömer Sönmez İlkokulu	12	3,1
Salim Hazaradağlı İlkokulu	1	,3
Çaba İlkokulu	5	1,3
Bahçelievler İlkokulu	1	,3
Toplam	386	99,5
Kayıp Veri	2	,5
Toplam	388	100,0

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	Frekans	%
1-5	5	1,3
6-10	21	5,4
11-15	31	8,0
16-20	66	17,0
21-25	87	22,4
26-30	130	33,5
30+	45	11,6
Toplam	385	99,2
Kayıp Veri	3	,8
Toplam	388	100,0

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımları %1,3 (n=5) 1-5 yıl, %5,4 (n=21) 6-10 yıl, %8,0 (n=31) 11-15 yıl, %17,0 (n=66) 16-20 yıl, %22,4 (n=87) 21-25 yıl, %33,5 (n=130) 26-30 yıl, %11,6 (n=45) 30+ yıl olarak belirtilmektedir. Ayrıca tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin %0,8'nin (n=3) mesleki kıdemini belirtmediği görülmektedir.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Dağılımları

Eğitim Bölgesi	Frekans	%
Bahçelievler Eğitim Bölgesi	64	16,5
Fırat Eğitim Bölgesi	102	26,3
Harput Eğitim Bölgesi	38	9,8
Hazar Eğitim Bölgesi	41	10,6
Karşıyaka Eğitim Bölgesi	95	24,5
Elazığ İl Merkezi Köy Okulları	46	11,9
Toplam	386	99,5
Kayıp Veri	2	,5
Toplam	388	100,0

Tablo 8'e göre öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu eğitim bölgesine göre dağılımı şu şekildedir: Bahçelievler Eğitim Bölgesi % 16,5 (n=64), Fırat Eğitim Bölgesi %26,3 (n=102), Harput Eğitim Bölgesi %9,8 (n=38), Hazar Eğitim Bölgesi %10,6 (n=41), Karşıyaka Eğitim Bölgesi %24,5 (n=95), Elazığ İl Merkezi Köy Okulları %11,9 (n=46).

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Ünsal (2018) tarafından hazırlanmış olan "Sınıfta Disiplin Modeli Ölçeği" ile Kris'in geliştirdiği ve Ekici'nin (2004) Türkçeye uyarladığı "Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Sınıfta Disiplin Modeli Ölçeği

Birinci veri toplama aracı olarak Ünsal'ın (2018) geliştirdiği sınıfta disiplin modeli ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, demografik bilgilerin bulunduğu bölüm ve likert dereceleme tipinde 27 maddenin bulunduğu bir diğer bölüm olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Ölçek "davranış iyileştirme modeli", "savunmacı disiplin", "mantıksal sonuçlar modeli", "etkili öğretmenlik eğitimi", "olumlu sınıf yönetimi" ve "gerçeklik terapisi" olmak üzere altı alt faktörden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri "5 (kesinlikle katılıyorum)", "4 (katılıyorum)", "3 (kararsızım)", "2 (katılmıyorum)", "1 (kesinlikle katılmıyorum)" şeklindedir.

katılmıyorum)’’ biçiminde likert tipi ölçek olarak hazırlanmıştır. Ölçek, faktör analizi ve varimax rotasyonu sonucunda faktörler madde içerikleri dikkate alınarak ‘‘davranış iyileştirme modeli’’, ‘‘savunmacı disiplin’’, ‘‘mantıksal sonuçlar modeli’’, ‘‘etkili öğretmenlik eğitimi’’, ‘‘olumlu sınıf yönetimi’’ ve ‘‘gerçeklik terapisi’’ olmak üzere disiplin modelleri adlandırılmış ve altı alt faktörden oluşturulmuştur. Ölçekte ‘‘Öğretmen tarafından kurallar oluşturularak uygulanır.’’, ‘‘Öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme hakkı vardır.’’, ‘‘Öğretmen öğrencilere amaçlar belirleme ve işbirliği yapma konusunda yardım eder.’’ gibi ifadeler vardır. Ölçek toplam varyansın % 62 ‘sini açıklamaktadır. ‘‘Birinci faktör toplam varyansın %23, ikinci faktör % 9, üçüncü faktör %8, dördüncü faktör %7, beşinci faktör % 7 ve altıncı faktör ise % 6’sını açıklamıştır’’. Faktör yük değerleri ‘‘ birinci faktörde .482-.758’’; ‘‘ikinci faktörde .446-.805’’; ‘‘üçüncü faktörde .394-.754’’; ‘‘dördüncü faktörde .353-.899’’; ‘‘beşinci faktörde .430-.860’’; ‘‘altıncı faktörde .524-.786’’ değerleri arasındadır. Faktör yüklerinin iyi olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamının Cronbach’s alfa güvenirlik katsayısı .90’dır. Ölçeğin sırasıyla Cronbach’s alfa güvenirlik katsayıları; .67, .71, .78, .87, .72, .75 olarak hesaplanmıştır ve bu katsayılarla ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Ünsal, 2018). Bu ölçek, güvenilir bir ölçek olması ve alt boyutlarının araştırma konusu ile uyumlu olması nedeniyle tercih edilmiştir.

3.3.2. Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği

İkinci veri toplama aracı olarak Kris’in geliştirdiği ve Ekici’nin (2004) Türkçeye uyarladığı ‘‘Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği’’ kullanılmıştır. 12 maddenin bulunduğu ölçek 4 alt boyutu bulunmaktadır. Bu ölçek ‘‘İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi’’ isimli araştırmada kullanılmıştır. Ölçekte her bir alt boyut için üç tane madde bulunmakta ve yanıtlayanlar maddelere ‘‘1 (Kesinlikle Aynı Fikirde Değilim)’’, ‘‘2 (Aynı Fikirde Değilim)’’, ‘‘3 (Kararsızım)’’, ‘‘4 (Aynı Fikirdeyim)’’, ‘‘5 (Kesinlikle Aynı Fikirdeyim)’’ şeklinde değer verebilmektedir. Ölçeğin genelinin Cronbach’s alfa güvenirlik değeri ‘‘.87’’ olarak hesaplanmıştır; ‘‘otoriter sınıf yönetimi profili için .82’’, ‘‘takdir edilen sınıf yönetimi profili için .80’’, ‘‘başboş sınıf yönetimi profili için .84’’ ve ‘‘aldırmaz sınıf yönetimim profili için .78’’ olarak Cronbach’s alfa güvenirlik değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin maddelerine ait Cronbach’s alfa değerleri ise ‘‘ 1. madde: 0,76’’, ‘‘2. madde: 0,76’’, ‘‘3. madde: 0,80’’,

“ 4. madde: 0,78”, “5. madde: 0,78”, “6. madde: 0,72”, “7. madde: 0,80”, “8. madde: 0,82”, “9. madde: 0,72”, “10. madde: 0,74”, “11. madde: 0,84”, “12. madde: 0,74” şeklindedir (Ekici, 2004). Bu sonuçlara dayanarak ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Bu ölçek, güvenilir bir ölçek olması ve alt boyutlarının araştırma konusuyla uyumlu olması nedeniyle tercih edilmiştir.

3.4. Araştırma Süreci

Araştırma için gereken izinler alındıktan sonra ölçeklerin uygulanacağı okul yöneticileri ile görüşülerek araştırmanın kapsamı ve amacı hakkında bilgi verilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde gönüllü öğretmenler ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler ile ilgili okullarda gerekli açıklamalar yapıp ve etik ilkeler konusunda bilgi verildikten sonra ölçekler öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Fakat örneklem büyüklüğü olan 400 sayısına okullarda doldurulan ölçekler ile ulaşamadığından kalan ölçekler için okul yöneticileri ile görüşülüp araştırmanın kapsamı ve amacı hakkında bilgi verilerek google forms aracılığı ile öğretmenlerin dijital ortamda ölçekleri doldurmaları sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçekler aracılığıyla elde edilen veriler, istatistik programı (SPSS 22.0) aracılığıyla istatistiksel sonuçlara dönüştürülmüştür. Verilerin analizinde öncelikle parametrik ve parametrik olmayan analiz tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla normallik analizleri yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine karar vermek için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin normallik analizi sonuçları Tablo 9’ da gösterilmektedir.

Tablo 9*Normallik Analizi*

Sınıfta Disiplin Modeli Ölçeği	Skewness	,125	,124
	Kurtosis	-,483	,247
Davranış İyileştirme Modeli	Skewness	-,446	,124
	Kurtosis	,350	,247
Savunmacı Disiplin Modeli	Skewness	-,835	,124
	Kurtosis	1,146	,247
Mantıksal Sonuçlar Modeli	Skewness	-,598	,124
	Kurtosis	,741	,247
Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli	Skewness	-,423	,124
	Kurtosis	-,126	,247
Gerçeklik Terapisi Modeli	Skewness	-,125	,124
	Kurtosis	-,264	,247
Olumlu Sınıf Yönetimi Modeli	Skewness	-,550	,124
	Kurtosis	,341	,247
Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği	Skewness	,078	,124
	Kurtosis	-,300	,247
Otoriter Sınıf Yönetimi Profili	Skewness	-,381	,124
	Kurtosis	,083	,247
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili	Skewness	-,160	,124
	Kurtosis	,269	,247
Başboş Sınıf Yönetimi Profili	Skewness	-,165	,124
	Kurtosis	,002	,247
Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili	Skewness	,127	,124
	Kurtosis	,030	,247

Tablo 9’da araştırmada kullanılan ölçekler ve bu ölçeklerin alt boyutlarının normallik analizi sonuçları görülmektedir. İlgili literatüre göre basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında olması normal dağılım kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tabloya göre ölçek ve alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık katsayıları -1,5 ile +1,5 değerleri arasında değişmektedir. Tablo 9’a göre ölçek ve alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen veriler normal dağılım göstermektedir. Veri analizinde parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin farklı sınıf yönetim stilleri ve

disiplin modeli tercihlerinde demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla da post hoc testleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri ve tercih ettikleri disiplin modeli arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetim stillerinin disiplin modelini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla da basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Araştırmanın bulgular bölümünde araştırmadaki her bir alt problemle ilgili istatistiksel analiz sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlar yer almaktadır

4.1. Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine Göre Analiz Sonuçları

4.1.1. Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercih Puanlarına Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercih puanlarının dağılımı Tablo 10’ da gösterilmektedir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercih Puanlarına Göre Dağılımı

Alt Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	s.s.	Skewness	Kurtosis
Davranış İyileştirme Modeli	388	1,50	5,00	3,68	,62	-,45	,35
Savunmacı Disiplin Modeli	388	1,40	5,00	3,98	,60	-,84	1,15
Mantıksal Sonuçlar Modeli	388	2,25	5,00	4,18	,51	-,60	,74
Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli	388	2,58	5,00	4,36	,43	-,42	-,13
Gerçeklik Terapisi Modeli	388	2,50	5,00	4,05	,54	-,13	-,26
Olumlu Sınıf Yönetimi Modeli	388	2,25	5,00	4,28	,53	-,55	,34

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin en yüksek etkili öğretmenlik eğitimi modeli ($\bar{X}$ =4,36) ve en düşük davranış iyileştirme modeli ($\bar{X}$ =3,68) puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

4.1.2. Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi

Öğretmenlerin disiplin modeli tercihlerinin (davranış iyileştirme modeli, savunmacı disiplin modeli, mantıksal sonuçlar modeli, etkili öğretmenlik eğitimi modeli, gerçeklik terapisi modeli ve olumlu sınıf yönetimi modeli) cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini test etmek amacıyla independent-samples t test yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’ de gösterilmektedir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T- Testi

Ölçek Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Davranış	Kadın	197	3,693	,656	385	,481	,631
İyileştirme Modeli	Erkek	190	3,662	,589	383,100	,482	,630
Savunmacı Disiplin Modeli	Kadın	197	3,994	,612	385	,539	,590
	Erkek	190	3,961	,578	384,820	,539	,590
Mantıksal Sonuçlar Modeli	Kadın	197	4,223	,533	385	1,458	,146
	Erkek	190	4,147	,491	384,201	1,460	,145
Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli	Kadın	197	4,391	,418	385	1,190	,235
	Erkek	190	4,339	,436	382,705	1,189	,235
Gerçeklik Terapisi Modeli	Kadın	197	4,085	,560	385	1,141	,255
	Erkek	190	4,023	,514	384,005	1,142	,254
Olumlu Sınıf Yönetimi Modeli	Kadın	197	4,304	,552	385	,855	,393
	Erkek	190	4,258	,503	383,731	,856	,392

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, davranış iyileştirme modeli, savunmacı disiplin modeli, mantıksal sonuçlar modeli, etkili öğretmenlik eğitimi modeli, gerçeklik terapisi modeli ve olumlu sınıf yönetimi modeli ortalamaları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

4.1.3. Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Puanlarının Yaş Grupları Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova)

Öğretmenlerin disiplin modeli tercihlerinin (davranış iyileştirme modeli, savunmacı disiplin modeli, mantıksal sonuçlar modeli, etkili öğretmenlik eğitimi modeli, gerçeklik

terapisi modeli ve olumlu sınıf yönetimi modeli) yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini test etmek amacıyla one way anova analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12’ de gösterilmektedir. 20-24 yaş grubunda örneklem sayısı 1 olarak tespit edilmiştir. Bu durum analiz sonuçlarını olumsuz etkilediği için 20-24 ile 25-29 yaş grupları one way anova analizinde birleştirilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Puanlarının Yaş Grupları Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova Testi Sonuçları)

Alt Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
Davranış İyileştirme Modeli	20-29	5	3,400	7	1,543	0,152		
	30-34	20	3,475	358				
	35-39	37	3,752	365				
	40-44	70	3,584					
	45-49	68	3,736					
	50-54	93	3,630					
	55-59	62	3,819					
	60+	11	3,864					
	Toplam	366	3,681					
Savunmacı Disiplin Modeli	20-29	5	4,160	7	2,281	0,028	(40-44)-(45-49)	0,043
	30-34	20	3,999	358				
	35-39	37	4,022	365				
	40-44	70	3,782					
	45-49	68	4,168					
	50-54	93	3,940					
	55-59	62	3,997					
	60+	11	3,946					
	Toplam	366	3,976					
Mantıksal Sonuçlar Modeli	20-29	5	3,550	7	1,536	0,154		

Alt Boyutlar	Yaş	N	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
	30-34	20	4,250	358				
	35-39	37	4,257	365				
	40-44	70	4,121					
	45-49	68	4,199					
	50-54	93	4,179					
	55-59	62	4,206					
	60+	11	4,046					
	Toplam	366	4,175					
Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli	20-29	5	4,167	7	1,386	0,21		
	30-34	20	4,333	358				
	35-39	37	4,324	365				
	40-44	70	4,374					
	45-49	68	4,485					
	50-54	93	4,300					
	55-59	62	4,379					
	60+	11	4,265					
	Toplam	366	4,363					
Gerçeklik Terapisi Modeli	20-29	5	3,800	7	2,173	0,036	(20-29)-(60+)	0,041
	30-34	20	3,988	358			(30-34)-(60+)	
	35-39	37	4,084	365				
	40-44	70	3,908					
	45-49	68	4,151					
	50-54	93	4,032					
	55-59	62	4,109					
	60+	11	4,432					
	Toplam	366	4,055					

Alt Boyutlar	Yaş	N	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
Olumlu Sınıf Yönetimi Modeli	20-29	5	3,700	7	1,316	0,242		
	30-34	20	4,325	358				
	35-39	37	4,277	365				
	40-44	70	4,246					
	45-49	68	4,305					
	50-54	93	4,229					
	55-59	62	4,343					
	60+	11	4,432					
	Toplam	366	4,274					

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihlerinden davranış iyileştirme modeli, mantıksal sonuçlar modeli, etkili öğretmenlik eğitimi modeli ve olumlu sınıf yönetimi modeli ile yaş grupları değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Savunmacı disiplin modeli ortalamaları ile yaş grupları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır, $F(7, 358)=2,281$, $p < 0,05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin savunmacı disiplin modeli ortalamaları yaş grupları değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yapılan levene testi sonucunda sig. (p) = 0,036 < 0,05 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre de farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tamhane's T2 testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre farklılığın (40-44) ile (45-49) yaş gruplarında bulunan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. (40-44) yaş grubunda bulunan öğretmenlerin savunmacı disiplin modeli puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,78$), (45-49) yaş grubunda bulunan öğretmenlerin savunmacı disiplin modeli puan ortalamalarından ($\bar{X}=4,17$) daha düşük olduğu görülmektedir. Savunmacı disiplin modeli için etki büyüklüğü 0,043 olarak hesaplanmıştır. Bu ise yaş değişkenine göre düşük düzeyde bir farklılaşma olduğunu göstermektedir. Gerçeklik terapisi disiplin modeli ortalamaları ile yaş grupları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır $F(7, 358)= 2,173$, $p < 0,05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin gerçeklik terapisi ortalamaları yaş grupları değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yapılan levene testi sonucunda sig. (p) =

0,602 > 0,05 olarak bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan post hoc (LSD) analizinde (20-29), (30-34), (40-44) ve (50-54) yaş grupları ile 60+ yaş grubu arasında, (45-49) ve (55-59) yaş grupları ile de (40-44) yaş grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Gerçeklik terapisi disiplin modeli için etki büyüklüğü 0,041 olarak hesaplanmıştır. Cohen genel bir öneri olmak üzere etki büyüklüğü değerinin 0,2' den küçük olduğunda zayıf, 0,5 olduğunda orta ve 0,8'den büyük olması durumunda ise kuvvetli olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir (Kılıç, 2014). Bu ise yaş değişkenine bağlı olarak düşük düzeyde bir farklılaşma olduğunu göstermektedir.

4.1.4. Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması

Öğretmenlerin disiplin modeli tercihlerinin (davranış iyileştirme modeli, savunmacı disiplin modeli, mantıksal sonuçlar modeli, etkili öğretmenlik eğitimi modeli, gerçeklik terapisi modeli ve olumlu sınıf yönetimi modeli) mesleki kıdeme değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini test etmek amacıyla one way anova analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova Testi Sonuçları)

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
Davranış İyileştirme Modeli	1-5	5	3,75	6	2,102	0,052		
	6-10	21	3,452	378				
	11-15	31	3,679	384				
	16-20	66	3,692					
	21-25	87	3,548					
	26-30	130	3,702					
	30+	45	3,895					
	Toplam	385	3,673					
Savunmacı Disiplin Modeli	1-5	5	4,32	6	0,655	0,686		
	6-10	21	4,018	378				

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
Mantıksal Sonuçlar Modeli	11-15	31	3,981	384	2,769	0,012	(1-5) ile tamamı	0,042
	16-20	66	3,889					
	21-25	87	3,968					
	26-30	130	4,022					
	30+	45	3,996					
	Toplam	385	3,984					
	1-5	5	3,5	6				
	6-10	21	4,274	378				
	11-15	31	4,379	384				
	16-20	66	4,136					
Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli	21-25	87	4,132		0,497	0,81	(11-15)-(16-20) (11-15)-(21-25) (11-15)-(30+)	
	26-30	130	4,213					
	30+	45	4,147					
	Toplam	385	4,181					
	1-5	5	4,167	6				
	6-10	21	4,333	378				
	11-15	31	4,339	384				
	16-20	66	4,374					
	21-25	87	4,406					
	26-30	130	4,33					
Gerçeklik Terapisi Modeli	30+	45	4,383		1,12	0,35		
	Toplam	385	4,36					
	1-5	5	3,75	6				
	6-10	21	3,881	378				
	11-15	31	4,032	384				
	16-20	66	4,017					
	21-25	87	4,05					
	26-30	130	4,069					
	30+	45	4,178					
	Toplam	385	4,051					
Olumlu Sınıf Yönetimi Modeli	1-5	5	4,1	6	0,928	0,475		
	6-10	21	4,357	378				
	11-15	31	4,282	384				
	16-20	66	4,288					
	21-25	87	4,226					
	26-30	130	4,254					
	30+	45	4,422					
	Toplam	385	4,279					

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihlerinden davranış iyileştirme modeli, savunmacı disiplin modeli, etkili öğretmenlik

eğitimi modeli, gerçeklik terapisi modeli ve olumlu sınıf yönetimi modeli ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Mantıksal sonuçlar disiplin modeli tercihi ortalamaları ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır, $F(6, 378) = 2,769$, $p < 0,05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin mantıksal disiplin modeli tercihi ortalamaları mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. (1-5) yıl mesleki kıdeme ($\bar{X} = 3,5$) sahip olan öğretmenlerin mantıksal sonuçlar disiplin modeli tercih ortalamalarının diğer tüm yaş grubundaki öğretmenlerin mantıksal sonuçlar disiplin modeli tercih ortalamalarından daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca (11-15) yıl mesleki kıdemdeki öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,38$) mantıksal sonuçlar disiplin modeli ortalamalarının (16-20) yıl ($\bar{X} = 4,14$), (21-25) yıl ($\bar{X} = 4,13$) ve (30+) yıl ($\bar{X} = 4,15$) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin mantıksal sonuçlar disiplin modeli ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Yapılan LSD testi sonucuna göre farklılığın (1-5) yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile tüm yaş grupları arasında ve (11-15) yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile de (16-20), (21-25) ve (30+) yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Mantıksal sonuçlar disiplin modeli için etki büyüklüğü 0,042 olarak hesaplanmıştır. Bu ise mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak düşük düzeyde bir farklılaşma olduğunu göstermektedir.

4.1.5. Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması

Öğretmenlerin disiplin modeli tercihlerinin (davranış iyileştirme modeli, savunmacı disiplin modeli, mantıksal sonuçlar modeli, etkili öğretmenlik eğitimi modeli, gerçeklik terapisi modeli ve olumlu sınıf yönetimi modeli) öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini test etmek amacıyla one way anova analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova Testi Sonuçları)

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
Davranış İyileştirme Modeli	Ön Lisans	9	3,946	3	2,253	0,082		
	Lisans	292	3,707	383				
	Yüksek Lisans	84	3,544	386				
	Doktora	2	3,375					
	Toplam	387	3,675					
Savunmacı Disiplin Modeli	Ön Lisans	9	3,578	3	2,933	0,033	Lisans - Ön Lisans	0,022
	Lisans	292	4,023	383			Lisans-Yüksek Lisans	
	Yüksek Lisans	84	3,867	386				
	Doktora	2	4					
	Toplam	387	3,979					
Mantıksal Sonuçlar Modeli	Ön Lisans	9	4,444	3	0,864	0,46		
	Lisans	292	4,172	383				
	Yüksek Lisans	84	4,199	386				
	Doktora	2	4,25					
	Toplam	387	4,184					
Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli	Ön Lisans	9	4,648	3	1,577	0,194		
	Lisans	292	4,352	383				
	Yüksek Lisans	84	4,38	386				

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
Gerçeklik Terapisi Modeli	Doktora	2	4,167					
	Toplam	387	4,364					
	Ön Lisans	9	4,5	3	2,375	0,07		
	Lisans	292	4,056	383				
	Yüksek Lisans	84	4	386				
	Doktora	2	4					
	Toplam	387	4,054					
Olumlu Sınıf Yönetimi Modeli	Ön Lisans	9	4,667	3	1,692	0,168		
	Lisans	292	4,266	383				
	Yüksek Lisans	84	4,286	386				
	Doktora	2	4,25					
	Toplam	387	4,28					

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihlerinden davranış iyileştirme modeli, mantıksal sonuçlar modeli, etkili öğretmenlik eğitimi modeli, gerçeklik terapisi modeli ve olumlu sınıf yönetimi modeli ortalamaları ile öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Savunmacı disiplin modeli ortalamaları ile eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır, $F(3, 383) = 2,933$, $p < 0,05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin savunmacı disiplin modeli ortalamaları öğretmenlerin eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin savunmacı disiplin modeli tercih ortalamalarının ($\bar{X} = 4,02$), ön lisans eğitim düzeyinde bulunan öğretmenlerin savunmacı disiplin modeli tercih ortalamalarından ($\bar{X} = 3,58$) ve yüksek lisans eğitim düzeyinde bulunan öğretmenlerin savunmacı disiplin modeli tercih puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3,87$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitim durumları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post- hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. LSD testinden elde edilen sonuçlara göre, farkın lisans- ön lisans ve lisans-yüksek lisans eğitim düzeyindeki öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Savunmacı disiplin modeli için etki büyüklüğü 0,022 olarak hesaplanmıştır. Bu ise eğitim durumu değişkenine göre düşük düzeyde bir farklılaşma olduğunu göstermektedir.

4.1.6. Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Puanlarının Okutulan Sınıf Kademesi Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova)

Öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihlerinin (davranış iyileştirme modeli, savunmacı disiplin modeli, mantıksal sonuçlar modeli, etkili öğretmenlik eğitimi modeli, gerçeklik terapisi modeli ve olumlu sınıf yönetimi modeli) öğretmenlerin okutmakta olduğu sınıf kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini test etmek amacıyla one way anova analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15’te gösterilmektedir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Puanlarının Okutulan Sınıf Kademesine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova Testi Sonuçları)

Alt Boyutlar	Okutulan Sınıf Kademesi	N	$\bar{x}$	Sd	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
Davranış İyileştirme Modeli	Destek Eğitim	28	3,863	4	1,666	0,157		
	1	95	3,693	370				
	2	84	3,65	374				
	3	80	3,749					
	4	88	3,568					
	Toplam	375	3,678					
Savunmacı Disiplin Modeli	Destek Eğitim	28	4,062	4	2,692	0,031	(1-2), (1-4 (2-3))	0,028
	1	95	4,071	370				
	2	84	3,849	374				
	3	80	4,071					
	4	88	3,895					
	Toplam	375	3,979					
Mantıksal Sonuçlar Modeli	Destek Eğitim	28	4,179	4	1,388	0,237		

Alt Boyutlar	Okutulan Sınıf Kademesi	N	$\bar{x}$	Sd	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli	1	95	4,095	370	4	0,426	0,79	
	2	84	4,157	374				
	3	80	4,222					
	4	88	4,261					
	Toplam	375	4,181					
	Destek	28	4,339					
	Eğitim							
	1	95	4,345	370				
	2	84	4,342	374				
	3	80	4,364					
Gerçeklik Terapisi Modeli	4	88	4,415		4	0,967	0,425	
	Toplam	375	4,364					
	Destek	28	4,098					
	Eğitim							
	1	95	3,975	370				
	2	84	4,126	374				
	3	80	4,034					
	4	88	4,068					
	Toplam	375	4,053					
	Destek	28	4,33	4				
Olumlu Sınıf Yönetimi Modeli	Eğitim				4	0,396	0,811	
	1	95	4,229	370				
	2	84	4,318	374				
	3	80	4,294					
	4	88	4,278					
	Toplam	375	4,282					

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihlerinden davranış iyileştirme modeli, mantıksal sonuçlar modeli, etkili öğretmenlik eğitimi modeli, gerçeklik terapisi modeli ve olumlu sınıf yönetimi modeli ortalamaları ile

öğretmenlerin okutmakta oldukları sınıf kademesi değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Savunmacı disiplin modeli ortalamaları ile okutulan sınıf kademesi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır, $F(4, 370) = 2,692$, $p < 0,05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin savunmacı disiplin modeli ortalamaları okutulan sınıf kademesine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okutulan sınıf kademeleri arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 1. sınıf okutmakta olan öğretmenlerin savunmacı disiplin modeli tercih ortalamasının ($\bar{X} = 4,07$), 2. sınıf kademesini okutan öğretmenlerin savunmacı disiplin modeli tercih ortalamasına ($\bar{X} = 3,85$) ve 4. sınıf kademesini okutan öğretmenlerin savunmacı disiplin modeli tercih ortalamasına ($\bar{X} = 3,90$) göre daha yüksek olduğu ve 3. sınıf okutmakta olan öğretmenlerin savunmacı disiplin modeli tercih ortalamasının ($\bar{X} = 4,07$), 2. sınıf kademesini okutan öğretmenlerin savunmacı disiplin modeli tercih ortalamasına ($\bar{X} = 3,85$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. LSD testi sonuçlarına göre farkın (1-2), (1-4) ve (2-3). sınıf kademeleri arasında olduğu görülmektedir. Savunmacı disiplin modeli için etki büyüklüğü 0,028 olarak hesaplanmıştır. Bu ise okutulan sınıf kademesi değişkenine bağlı olarak düşük düzeyde bir farklılaşma olduğunu göstermektedir.

4.1.7. Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Puanlarının Okulun Bulunduğu Eğitim Bölgesine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması

Öğretmenlerin disiplin modeli tercihlerinin (davranış iyileştirme modeli, savunmacı disiplin modeli, mantıksal sonuçlar modeli, etkili öğretmenlik eğitimi modeli, gerçeklik terapisi modeli ve olumlu sınıf yönetimi modeli) okulun bulunduğu eğitim bölgesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini test etmek amacıyla one way anova analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16' da gösterilmektedir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Puanlarının Okulun Bulunduğu Eğitim Bölgesine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova Testi Sonuçları)

Alt Boyutlar	Eğitim Bölgesi	N	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Davranış İyileştirme Modeli	Bahçelievler Eğitim Bölgesi	64	3,667	5	1,801	,112	
	Fırat Eğitim Bölgesi	102	3,792	380			
	Harpur Eğitim Bölgesi	38	3,797	385			
	Hazar Eğitim Bölgesi	41	3,552				
	Karşıyaka Eğitim Bölgesi	95	3,582				
	Elazığ İl Merkezi Köy Okulları	46	3,656				
	Toplam	386	3,678				
Savunmacı Disiplin Modeli	Bahçelievler Eğitim Bölgesi	64	3,934	5	1,067	,378	
	Fırat Eğitim Bölgesi	102	4,057	380			
	Harpur Eğitim Bölgesi	38	3,979	385			
	Hazar Eğitim Bölgesi	41	3,824				
	Karşıyaka Eğitim Bölgesi	95	4,011				
	Elazığ İl Merkezi Köy Okulları	46	3,939				
	Toplam	386	3,979				

Alt Boyutlar	Eğitim Bölgesi	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Mantıksal Sonuçlar Modeli	Bahçelievler Eğitim Bölgesi	64	4,205	5	,217	,955	
	Fırat Eğitim Bölgesi	102	4,197	380			
	Harpur Eğitim Bölgesi	38	4,195	385			
	Hazar Eğitim Bölgesi	41	4,110				
	Karşıyaka Eğitim Bölgesi	95	4,182				
	Elazığ İl						
	Merkezi Köy Okulları	46	4,201				
	Toplam	386	4,186				
	Bahçelievler Eğitim Bölgesi	64	4,320	5	1,210	,304	
	Fırat Eğitim Bölgesi	102	4,427	380			
Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli	Harpur Eğitim Bölgesi	38	4,384	385			
	Hazar Eğitim Bölgesi	41	4,246				
	Karşıyaka Eğitim Bölgesi	95	4,371				
	Elazığ İl						
	Merkezi Köy Okulları	46	4,370				
	Toplam	386	4,365				
	Bahçelievler Eğitim Bölgesi	64	4,160	5	1,552	,173	
	Fırat Eğitim Bölgesi	102	4,118	380			
Gerçeklik Terapisi Modeli							

Alt Boyutlar	Eğitim Bölgesi	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Olumlu Sınıf Yönetimi Modeli	Harput Eğitim Bölgesi	38	4,007	385			
	Hazar Eğitim Bölgesi	41	4,002				
	Karşıyaka Eğitim Bölgesi	95	4,024				
	Elazığ İl Merkezi Köy Okulları	46	3,921				
	Toplam	386	4,055				
	Bahçelievler Eğitim Bölgesi	64	4,320	5	1,855	,101	
	Fırat Eğitim Bölgesi	102	4,390	380			
	Harput Eğitim Bölgesi	38	4,316	385			
	Hazar Eğitim Bölgesi	41	4,236				
	Karşıyaka Eğitim Bölgesi	95	4,195				
	Elazığ İl Merkezi Köy Okulları	46	4,185				
	Toplam	386	4,282				

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihlerinden davranış iyileştirme modeli, savunmacı disiplin modeli, mantıksal sonuçlar modeli, etkili öğretmenlik eğitimi modeli, gerçeklik terapisi modeli ve olumlu sınıf yönetimi modeli ortalamaları ile öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu eğitim bölgesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. ($p > 0,05$). 4.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine Göre Analiz Sonuçları

4.2.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profili Puanlarına Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetim profili puanlarına göre dağılımı Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profili Puanlarına Göre Dağılımı

Ölçek Alt	Standart						
Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Sapma	Skewness	Kurtosis
Otoriter Sınıf Yönetimi Profili	388	1,00	5,00	3,03	,64	-,38	,08
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili	388	1,67	5,00	3,94	,57	-,16	,27
Başboş Sınıf Yönetimi Profili	388	1,33	5,00	3,54	,66	-,17	,00
Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili	388	1,00	4,33	2,79	,61	,13	,03

Tablo 17’de öğretmenlerin en yüksek takdir edilen sınıf yönetimi profili ($\bar{X}= 3,94$) ve en düşük aldırmaz sınıf yönetimi profili ($\bar{X}= 2,79$) puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

4.2.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi (T-Testi)

Öğretmenlerin sınıf yönetim profillerinin (otoriter sınıf yönetimi profili, takdir edilen sınıf yönetimi profili, başboş sınıf yönetimi profili, aldırmaz sınıf yönetimi profili) cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini test etmek amacıyla independent- samples t test yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18*Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T- Testi*

Ölçek Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Otoriter Sınıf	Kadın	197	3,000	,638	385	-,999	,318
Yönetimi Profili	Erkek	190	3,065	,644	384,175	-,999	,318
Takdir Edilen Sınıf	Kadın	197	3,939	,522	385	-,112	,911
Yönetimi Profili	Erkek	190	3,945	,608	371,930	-,112	,911
Başboş Sınıf	Kadın	197	3,532	,686	385	-,280	,779
Yönetimi Profili	Erkek	190	3,551	,627	383,876	-,281	,779
Aldırmaz Sınıf	Kadın	197	2,794	,625	385	,339	,735
Yönetimi Profili	Erkek	190	2,773	,602	384,999	,339	,735

Tablo 18'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin, otoriter sınıf yönetimi profili, takdir edilen sınıf yönetimi profili, başboş sınıf yönetimi profili, aldırmaz sınıf yönetimi profili ortalamaları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$).

4.2.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Puanlarının Yaş Grupları Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması

Öğretmenlerin sınıf yönetim profillerine (otoriter sınıf yönetim profili, takdir edilen sınıf yönetim profili, başboş sınıf yönetim profili ve aldırmaz sınıf yönetim profili) ilişkin puanlarının öğretmenlerin yaş grupları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini test etmek amacıyla one way anova yapılmıştır. 20-24 yaş grubunda örneklem sayısı 1 olarak tespit edilmiştir. Bu durum analiz sonuçlarını olumsuz etkilediği için 20-24 ile 25-29 yaş grupları one way anova analizinde birleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 19' da gösterilmektedir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Puanlarının Yaş Grupları Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova Testi Sonuçları)

Alt Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Otoriter Sınıf Yönetimi Profili	20-29	5	3,049	7	,764	,618	
	30-34	20	2,983	358			
	35-39	37	2,883	365			
	40-44	70	2,976				
	45-49	68	3,048				
	50-54	93	3,124				
	55-59	62	3,099				
	60+	11	3,121				
	Toplam	366	3,044				
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili	20-29	5	4,133	7	,306	,951	
	30-34	20	3,917	358			
	35-39	37	3,910	365			
	40-44	70	3,924				
	45-49	68	3,931				
	50-54	93	3,990				
	55-59	62	3,892				
	60+	11	4,000				
	Toplam	366	3,940				
Başboş Sınıf Yönetimi Profili	20-29	5	3,600	7	1,256	,271	
	30-34	20	3,200	358			

Alt Boyutlar	Yaş	N	$\bar{x}$	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili	35-39	37	3,441	365			
	40-44	70	3,496				
	45-49	68	3,567				
	50-54	93	3,564				
	55-59	62	3,580				
	60+	11	3,818				
	Toplam	366	3,530				
	20-29	5	2,733	7	,311	,949	
	30-34	20	2,833	358			
	35-39	37	2,838	365			
	40-44	70	2,790				
	45-49	68	2,762				
	50-54	93	2,841				
	55-59	62	2,720				
	60+	11	2,697				
	Toplam	366	2,789				

Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi profili alt boyutlarının ortalamaları ile öğretmenlerin yaş grupları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ($p > 0,05$).

4.2.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova)

Öğretmenlerin sınıf yönetimi profili alt boyutlarına ilişkin puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini test etmek amacıyla one way anova yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 20’de gösterilmektedir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova Testi Sonuçları)

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Otoriter Sınıf Yönetimi Profili	1-5						
		5	3,382	6	1,142	,337	
	6-10	21	2,825	378			
	11-15	31	2,882	384			
	16-20	66	3,046				
	21-25	87	2,992				
	26-30	130	3,083				
	30+	45	3,082				
	Toplam	385	3,030				
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili	1-5						
		5	4,067	6	,181	,982	
	6-10	21	3,968	378			
	11-15	31	3,903	384			
	16-20	66	3,909				
	21-25	87	3,916				
	26-30	130	3,963				
	30+	45	3,966				
	Toplam	385	3,940				
Başboş Sınıf Yönetimi Profili	1-5						
		5	3,267	6	,944	,463	
	6-10	21	3,336	378			
	11-15	31	3,495	384			
	16-20	66	3,489				
	21-25	87	3,505				
	26-30	130	3,610				
	30+	45	3,609				
	Toplam	385	3,537				

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili	1-5	5	2,933	6	,478	,825	
	6-10	21	2,714	378			
	11-15	31	2,667	384			
	16-20	66	2,865				
	21-25	87	2,779				
	26-30	130	2,777				
	30+	45	2,786				
	Toplam	385	2,783				

Tablo 20 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetim profili alt boyutlarının ortalama puanları ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. ($p > 0,05$).

4.2.5. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova)

Öğretmenlerin sınıf yönetim profili alt boyutlarına ilişkin puanlarının eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini test etmek amacıyla one way anova yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova Testi Sonuçları)

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
Otoriter Sınıf Yönetimi Profili	Ön Lisans	9	3,333	3	3,519	0,015	Ön Lisans-Yüksek Lisans	0,027
	Lisans	292	3,063	383				
	Yüksek Lisans	84	2,865	386				
	Doktora Toplam	2 387	3,667 3,03					
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili	Ön Lisans	9	4,35	3	2,513	0,058		
	Lisans	292	3,908	383				
	Yüksek Lisans	84	3,996	386				
	Doktora Toplam	2 387	4,333 3,939					
Başboş Sınıf Yönetimi Profili	Ön Lisans	9	3,821	3	1,031	0,379		
	Lisans	292	3,522	383				
	Yüksek Lisans	84	3,595	386				
	Doktora Toplam	2 387	3,167 3,543					
Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili	Ön Lisans	9	3,163	3	1,223	0,301		
	Lisans	292	2,769	383				
	Yüksek Lisans	84	2,786	386				
	Doktora Toplam	2 387	2,833 2,782					

Tablo 21’de öğretmenlerin sınıf yönetim profillerinden takdir edilen sınıf yönetimi profili, başboş sınıf yönetimi profili ve aldırmaz sınıf yönetimi profili ortalamaları ile öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Otoriter sınıf yönetimi profili ile öğretmenlerin eğitim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır, $F(3, 383) = 3,519$, $p < 0,05$. Öğretmenlerin otoriter

sınıf yönetimi puan ortalamaları öğretmenlerin eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre ön lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi profili ortalamalarının ($\bar{X} = 3,33$), yüksek lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi puan ortalamalarından ($\bar{X} = 2,87$) daha yüksek olduğu ayrıca lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,06$), yüksek lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi puan ortalamalarından ($\bar{X} = 2,87$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Farkın yüksek lisans-ön lisans ve yüksek lisans- lisans eğitim düzeyine sahip olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Otoriter sınıf yönetim profili için etki büyüklüğü 0,027 olarak hesaplanmıştır. Bu ise eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak düşük düzeyde bir farklılaşma olduğunu göstermektedir.

4.2.6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Puanlarının Okutulan Sınıf Kademesi Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova)

Öğretmenlerin sınıf yönetim profili alt boyutlarına ilişkin puanlarının öğretmenlerin okutmakta olduğu sınıf kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini test etmek amacıyla one way anova yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 22’de gösterilmektedir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Puanlarının Okutulan Sınıf Kademesi Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova Testi Sonuçları)

Alt Boyutlar	Okutulan Sınıf Kademesi	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Otoriter Sınıf Yönetimi Profili	Destek Eğitim	28	2,964	4	,309	,872	
	1	95	3,072	370			
	2	84	2,998	374			
	3	80	3,061				
	4	88	3,002				
	Toplam	375	3,029				

Alt Boyutlar	Okutulan Sınıf Kademesi	N	$\bar{X}$	sd	F	p	Anlamlı Fark
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili	Destek Eğitim	28	3,778	4	1,458	,214	
	1	95	3,859	370			
	2	84	3,948	374			
	3	80	3,973				
	4	88	4,011				
	Toplam	375	3,933				
Başboş Sınıf Yönetimi Profili	Destek Eğitim	28	3,631	4	,830	,507	
	1	95	3,463	370			
	2	84	3,593	374			
	3	80	3,489				
	4	88	3,588				
	Toplam	375	3,540				
Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili	Destek Eğitim	28	2,691	4	,591	,669	
	1	95	2,801	370			
	2	84	2,861	374			
	3	80	2,773				
	4	88	2,746				
	Toplam	375	2,787				

Tablo 22 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetim profili alt boyutları ortalamaları ile öğretmenlerin okutmakta olduğu sınıf kademesi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

4.2.7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Puanlarının Okulun Bulunduğu Eğitim Bölgesine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova)

Öğretmenlerin sınıf yönetim profili alt boyutlarına ilişkin puanlarının öğretmenlerin okulun bulunduğu eğitim bölgesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini test etmek amacıyla one way anova yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 23'te gösterilmektedir.

Tablo 23

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Puanlarının Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (One-Way Anova Testi Sonuçları)

Alt Boyutlar	Eğitim Bölgesi	N	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
Otoriter Sınıf Yönetimi Profili	Bahçelievler Eğitim Bölgesi	64	2,901	5	0,992	0,423		
	Fırat Eğitim Bölgesi	102	3,111	380				
	Harput Eğitim Bölgesi	38	3,114	385				
	Hazar Eğitim Bölgesi	41	3,036					
	Karşıyaka Eğitim Bölgesi	95	3,027					
	Elazığ İl Merkezi Köy Okulları	46	3,022					
	Toplam	386	3,037					
	Bahçelievler Eğitim Bölgesi	64	3,997	5	1,054	0,385		
	Fırat Eğitim Bölgesi	102	3,931	380				
	Harput Eğitim Bölgesi	38	3,797	385				
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili	Hazar Eğitim Bölgesi	41	3,894					
	Karşıyaka Eğitim Bölgesi	95	4,017					
	Elazığ İl Merkezi Köy Okulları	46	3,945					
	Toplam	386	3,948					
	Bahçelievler Eğitim Bölgesi	64	3,702	5	2,345	0,041	Bahçelievler-Harput	0,030
	Fırat Eğitim Bölgesi	102	3,615	380			Bahçelievler-Karşıyaka	
Başboş Sınıf Yönetimi Profili								

Alt Boyutlar	Eğitim Bölgesi	N	$\bar{x}$	sd	F	p	Anlamlı Fark	Etki Büyüklüğü
Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili	Harpur Eğitim Bölgesi	38	3,406	385	0,709	0,617	Fırat-Karşıyaka	
	Hazar Eğitim Bölgesi	41	3,623					
	Karşıyaka Eğitim Bölgesi	95	3,414					
	Elazığ İl Merkezi Köy Okulları Toplam	46	3,464					
	Bahçelievler Eğitim Bölgesi	386	3,542					
		64	2,854	5				
	Fırat Eğitim Bölgesi	102	2,712	380				
	Harpur Eğitim Bölgesi	38	2,843	385				
	Hazar Eğitim Bölgesi	41	2,821					
	Karşıyaka Eğitim Bölgesi	95	2,804					
	Elazığ İl Merkezi Köy Okulları Toplam	46	2,709					
		386	2,782					

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetim profillerinden otoriter sınıf yönetim profili, takdir edilen sınıf yönetimi profili ve aldırmaz sınıf yönetimi profili ortalamaları ile öğretmenlerin görev yapmakta olduğu okulun bulunduğu eğitim bölgesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,05$). Başiboş sınıf yönetimi profili ile öğretmenlerin görev yapmakta olduğu okulun bulunduğu eğitim bölgesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır, $F(5, 380)=2,345$, $p < 0,05$. Öğretmenlerin başiboş sınıf yönetimi puan ortalamaları öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu eğitim bölgesine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına göre farklılığın Bahçelievler-Harpur, Bahçelievler-Karşıyaka ve Fırat-Karşıyaka eğitim bölgeleri arasında olduğu görülmektedir. Başiboş sınıf yönetimi profili için etki

büyüklüğü 0,030 olarak hesaplanmıştır. Bu ise okulun bulunduğu eğitim bölgesi değişkenine bağlı olarak düşük düzeyde bir farklılaşma olduğunu göstermektedir.

4.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profilleri ile Sınıf Disiplin Modeli Tercih Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin sınıf yönetim profilleri ile sınıf disiplin modeli tercihi arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 24'te gösterilmektedir.

Tablo 24

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profilleri ile Sınıf Disiplin Modeli Tercih Arasındaki İlişkiye Dönük Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları (Pearson Korelasyon)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
(1)Sınıfta Disiplin Modeli Ölçeği	r											
(2) Davranış İyileştirme Modeli	r	,591**										
(3) Savunmacı Disiplin Modeli	r	,642**	,322**									
(4) Mantıksal Sonuçlar Modeli	r	,628**	,158**	,268**								
(5)Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modeli	r	,755**	,270**	,334**	,487**							
(6) Gerçeklik Terapisi Modeli	r	,678**	,322**	,222**	,328**	,417**						
(7)Olumlu Sınıf Yönetimi Modeli	r	,651**	,199**	,188**	,346**	,469**	,496**					
(8)Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği	r	,290**	,168**	,164**	,186**	,151**	,315**	,182**				
(9) Otoriter Sınıf Yönetimi Profili	r	,085	,130*	,161**	-,075	,027	,083	-,044	,441**			
(10) Takdir Edilen Sınıf Yönetimi Profili	r	,300**	,133**	,123*	,248**	,263**	,243**	,202**	,579**	-,030		

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
(11) Başboş Sınıf Yönetimi Profili	r	,297**	,155**	,125*	,255**	,171**	,275**	,236**	,606**	-,094	,286**	
(12) Aldırmaz Sınıf Yönetimi Profili	r	-,045	-,053	-,055	-,013	-,120*	,089	,009	,563**	,058	,080	,102*
** p<0,01												
* p<0,05												

Tablo 24'e göre ilkokul öğretmenlerinin toplam sınıf disiplin modelinin toplam sınıf yönetim profili ($r=0,290$, $p<0,01$) ve başboş sınıf yönetimi profili ($r=0,297$, $p<0,01$) ile düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu sonucu elde edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin toplam sınıf disiplin modeli tercihlerinin takdir edilen sınıf yönetimi profili ($r=0,030$, $p<0,01$) ile pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkisi olduğu görülmektedir.

Sınıf disiplin modelinin alt boyutlarından davranış değiştirme modeli ile toplam sınıf yönetim profili ($r=0,168$, $p<0,01$), takdir edilen sınıf yönetim profili ($r=0,133$, $p<0,01$) ve başboş sınıf yönetim profili ($r=0,155$, $p<0,01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Davranış değiştirme modeli ile otoriter sınıf yönetimi profili ($r=0,130$, $p<0,05$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Savunmacı disiplin modeliyle toplam sınıf yönetimi profili ($r=0,164$, $p<0,01$) ve otoriter sınıf yönetimi profili ($r=0,161$, $p<0,01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Sınıf disiplin modelinin alt boyutlarından savunmacı disiplin modeli ile takdir edilen sınıf yönetimi profili ($r=0,123$, $p<0,05$) ve başboş sınıf yönetimi profili ($r=0,125$, $p<0,05$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Sınıf disiplin modelinin alt boyutlarından mantıksal sonuçlar modeli ile toplam sınıf yönetimi profili ($r=0,186$, $p<0,01$), takdir edilen sınıf yönetimi profili ($r=0,248$, $p<0,01$) ve başboş sınıf yönetimi profili ($r=0,255$, $p<0,01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sınıf disiplin modellerinden etkili öğretmenlik eğitimi modeli ile toplam sınıf yönetimi profili ($r=0,151$, $p<0,01$), takdir edilen sınıf yönetimi profili ($r=0,263$, $p<0,01$) ve başboş sınıf yönetimi profili ($r=0,171$, $p<0,01$) arasında düşük düzeyde pozitif

yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Etkili öğretmenlik eğitimi modeli ile aldırılmaz sınıf yönetimi profili ($r = -.120$, $p < 0,05$) arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Sınıf disiplin modelinin alt boyutlarından gerçeklik terapisi modeli ile toplam sınıf yönetimi profili ($r = 0,315$, $p < 0,01$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir. Sınıf disiplin modelinin alt boyutlarından gerçeklik terapisi modeli ile takdir edilen sınıf yönetimi profili ($r = 0,243$, $p < 0,01$) ve başıboş sınıf yönetimi profili ($r = 0,275$, $p < 0,01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Olumlu sınıf yönetimi modeli ile toplam sınıf yönetimi profili ($r = 0,182$, $p < 0,01$), takdir edilen sınıf yönetimi profili ($r = 0,202$, $p < 0,01$) ve başıboş sınıf yönetimi profili ($r = 0,236$, $p < 0,01$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerinin Sınıf Disiplin Modeli Tercihine Etkisine İlişkin Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin sınıf yönetim profillerinin sınıf disiplin modeli tercihinin etkisini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 25’te gösterilmektedir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profilleri ile Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine Dönük Regresyon Analizi Sonuçları (Basit Doğrusal Regresyon)

Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
(Sabit)	3,110	,168		18,475	,000
Sınıf Yönetim Profili	,300	,050	,290	5,951	,000
Bağımlı Değişken: Sınıf Disiplin Modeli					
R: 0,290 R ² : 0,084					
F: 35,412 p: 0,000					

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetim profilinin öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir, $R = 0,290$, $R^2 = 0,084$, $F(1, 386) = 35,412$, $p < 0,05$. Öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihinin ilişkin

toplam varyansın %8,4 'ü öğretmenlerin sınıf yönetim profili ile açıklanabilir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, sınıf yönetim profilindeki bir birimlik artış sınıf disiplin modeli tercihi üzerindeki % 29,0' luk bir artışa neden olmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları ele alındığında ise sınıf yönetim profilinin sınıf disiplin modeli tercihi üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu gözlenmektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulguların alanda gerçekleştirilen benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırılmasına, bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlara ve bulgular doğrultusunda gerçekleştirilen genel değerlendirme neticesinde oluşturulan önerilere yer verilmektedir.

5.1.Tartışma

Araştırmada öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, okutulmakta olan sınıf kademesi, öğretmenin görev yapmakta olduğu okul ve okulun bulunduğu eğitim bölgesi değişkenlerine göre frekans dağılımları hesaplanmıştır. Daha sonra verilerin analizinde kullanılacak analiz tekniğine karar verebilmek amacıyla normallik analizleri yapılmıştır. Bulgular bölümünde öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihlerine göre analiz sonuçları, öğretmenlerin sınıf yönetim profillerine göre analiz sonuçları, öğretmenlerin sınıf yönetim profilleri ile sınıf disiplin modeli tercihi arasındaki ilişkiye ait analiz sonuçları ve öğretmenlerin sınıf yönetim profillerinin sınıf disiplin modeli tercihinin etkisine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Tartışma bölümünde her bir alt başlıktaki bulgular alandaki benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırılmıştır

5.1.1. Öğretmenlerin Sınıf Disiplin Modeli Tercihlerine İlişkin Tartışma

Öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihlerinde en yüksek puan etkili öğretmenlik eğitimi modeli olarak bulunmuştur. Bunu sırasıyla olumlu sınıf yönetimi modeli, mantıksal sonuçlar modeli, gerçeklik terapisi modeli, savunmacı disiplin modeli ve davranış iyileştirme modeli izlemektedir. Öğrencilerin duygularını ve problemlerini dikkate alarak öğretmen öğrenci iletişimini güçlendirmesi etkili öğretmenlik eğitimi modelinin ilk sırada tercih edilme sebebi olabilir. Günümüz eğitim ve öğrenme yaklaşımlarıyla uyum göstermemesi, ceza ve ödüle dayanması davranış iyileştirme modelinin en az tercih edilme sebebi olabilir (Ünsal, 2018). Literatüre baktığımızda Koyuncu (2017) çalışmasında matematik bölümünde okumakta olan öğretmen adaylarının en az davranış değiştirme modelini tercih ettiği ve davranış değiştirme

modelini en fazla 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olanların tercih ettiği en az ise okul deneyimi olmayanların tercih ettiği, deneyim artıkça modelin tercih edilme yüzdesinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Oktay (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde en çok mantıksal sonuçlar modelini ikinci sırada ise etkili öğretmenlik eğitimi modelini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ünsal (2018) çalışmasında öğretmen adaylarının gerçeklik terapisi ve olumlu sınıf yönetimi modelini en fazla tercih ettiği, en az ise davranış iyileştirme modelini tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Cemaloğlu ve Kayabaşı (2007) çalışmasında öğretmenlerin en fazla akıl sonuç modelini tercih ettiği ve en az Glasser modelini tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Kentli (2016) ise çalışmasında en çok Glasser en az ise davranış değiştirme modelinin tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır. Farklı araştırmacıların farklı sonuçlar bulmasının, her bir araştırmada yer alan çalışma grubunun çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermesiyle ilgisi olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercih puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Ünsal'ın (2018) çalışmasının sonuçlarına göre de öğretmen adaylarının sınıf disiplin modeli tercihlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tümkaya (2005) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre de cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları arasında önemli bir ilişki bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgular araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Oktay'ın (2019) çalışmasının sonuçlarına göre ise öğretmen adaylarının sınıf disiplin modellerine ilişkin görüşlerinden sadece Canter modelinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur, öğrencilerin Glasser Modeli, Kounin Modeli, Davranış Değişikliği Modeli, Etkili Öğretmenlik Eğitim Modeli ve Mantıksal Sonuçlar Modeli görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihlerinden davranış iyileştirme modeli, mantıksal sonuçlar modeli, etkili öğretmenlik eğitimi modeli ve olumlu sınıf yönetimi modeli ile yaş grupları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Savunmacı disiplin modeli ve gerçeklik terapisi modeli ortalama puanlarıyla yaş grupları değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 40-44 yaş

grubunda bulunan öğretmenlerin savunmacı disiplin modeli puan ortalamalarının, 45-49 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin savunmacı disiplin modeli puan ortalamalarından daha düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. Savunmacı disiplin modeli sınıf yönetiminde öğretmenin etkin olması ve öğrenciler üzerinde sağlam ve açık bir otorite kurması gerektiğini savunmaktadır (Çelik, 2006). Bu modelde öğrencilerin pozitif benlik algısı geliştirmesi, davranış problemlerini önleme, öğrencilerin demokratik karar vermesi, sosyal aidiyet duygusu oluşturmaya yerine öğrencilerin olumsuz davranışlarını düzeltmek ve kontrol etmek için ödül ve cezanın kullanımına ağırlık vermiştir. Bu modelde öğretmenin en önemli görevi öğrenci davranışlarını yönetmektir ve bu model daha çok öğretmen merkezlidir (Bear, Cavalier ve Manning, 2005 akt. Bozkurt, 2019). Gerçeklik terapisi modelinde ise (20-29), (30-34), (40-44) ve (50-54) yaş grupları ile 60+ yaş grubu arasında, (45-49) ve (55-59) yaş grupları ile (40-44) yaş grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Gerçeklik terapisi disiplin modelinde 60+ yaş grubundaki öğretmenlerin tercih puan ortalamalarının en yüksek, 20-29 yaş grubundaki öğretmenlerin tercih puan ortalamalarının ise en düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Scarpaci (akt. Pala, 2022) cezanın olmamasından dolayı uygulayan öğretmenlerin zorlanabilecek olması, rehberlik etmede öğretmenin yeterli olmayabilmesini ve uzun zaman gerektirmesini modelin zayıf yönleri olarak belirtmektedir. Bu modeli kullanan öğretmen planlama yapmalı, amaçları belirtmelidir ve bu modelde olumlu davranışları öğretmek için düzenlenmiş bir sınıf yönetimi gerekmektedir (Celep, 2008). Yılmaz (2012) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre yüksek kontrol yaklaşımına sahip öğretmenlerin %80'den fazlasının 20-24 ve 25-29 yaş grubundaki öğretmenlerden oluştuğu ve yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Celep'in (2000) yaptığı araştırma sonucuna göre ise öğretmenlerin yaşları arttıkça öğrencileri daha fazla kurallarda kontrol etme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihlerinden savunmacı disiplin modeli, davranış iyileştirme modeli, etkili öğretmenlik eğitimi modeli, gerçeklik terapisi modeli ve olumlu sınıf yönetimi modeliyle öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mantıksal sonuçlar disiplin modeli tercihi puan ortalamaları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerden 1-5 yıllık mesleki kıdemde olanların mantıksal sonuçlar disiplin modeli tercih puan ortalamalarının diğer tüm yaş grubundaki öğretmenlerin mantıksal sonuçlar

disiplin modeli tercih puan ortalamalarından daha düşük düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. 11-15 yıl çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin mantıksal sonuçlar disiplin modeli ortalamalarının 16-20, 21-25 ve 30+ yıl çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin mantıksal sonuçlar disiplin modeli ortalamalarından daha fazla olduğu bulunmuştur. Koyuncu (2017) çalışmasında öğretmen adaylarının sınıf deneyimi açısından sınıf disiplin modeli tercih durumlarını incelemiştir. Ginot ve sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi modelini hiç sınıf deneyimi olmayanların en çok düzeyde tercih ettikleri, davranış değiştirme modelini ve güvengen davranış modelini de hiç deneyimi olmayanların en az düzeyde tercih ettikleri, 10 yıl ve üstü sınıf deneyimi olanların ise en fazla güvengen davranış modelini ve davranış değiştirme modelini tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2012) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kontrol yaklaşımlarının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bir araştırmaya göre ise meslekteki kıdemi daha çok olan öğretmenlerin yüksek kontrol eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Onwuegbuzie vd., 2000). Tümkaya (2005) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre ise mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin daha katı bir disiplin anlayışına sahip oldukları, mesleki kıdem arttıkça demokratik disiplin anlayışının da arttığı sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihlerinden mantıksal sonuçlar modeli, davranış iyileştirme modeli, etkili öğretmenlik eğitimi modeli, gerçeklik terapisi modeli ve olumlu sınıf yönetimi modeli puan ortalamalarıyla öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Savunmacı disiplin modeli puan ortalamaları ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin savunmacı disiplin modeli tercih ortalamalarının ön lisans eğitim düzeyinde bulunan öğretmenlerin savunmacı disiplin modeli tercih ortalamalarından ve yüksek lisans eğitim düzeyinde bulunan öğretmenlerin savunmacı disiplin modeli tercih puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kartal (2014) yaptığı araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı sonucunu elde etmiştir.

Öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihlerinden mantıksal sonuçlar modeli, davranış iyileştirme modeli, etkili öğretmenlik eğitimi modeli, gerçeklik terapisi modeli ve olumlu sınıf yönetimi modeli ortalamaları ile öğretmenlerin okutmakta oldukları sınıf

kademesi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Savunmacı disiplin modeli ortalamaları ile okutulan sınıf kademesi arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. 1. sınıf okutan öğretmenlerin savunmacı disiplin modeli ortalamalarının 2. ve 4. sınıf okutan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve 3. sınıf okutmakta olan öğretmenlerin ise 2. sınıf okutan öğretmenlere göre ortalamalarının daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu modele göre öğretmen iyi bir disiplin planı yapmalıdır ve bu plan olumlu öğretmen öğrenci ilişkisinin yansıtılması, kural ve beklentilerin açık bir şekilde ifade edilmesi, yanlış davranışların izlenmesi, istenmeyen davranışların cezalandırılması ve istendik davranışların pekiştirilmesi adımlarından oluşmaktadır (Bozkurt, 2019). Literatürde sınıf kademesi değişkenine göre öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihleri ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihlerinden savunmacı disiplin modeli, davranış iyileştirme modeli, mantıksal sonuçlar modeli, gerçeklik terapisi modeli, etkili öğretmenlik eğitimi modeli ve olumlu sınıf yönetimi modeli ortalamaları ile öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu eğitim bölgesi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatürde de görev yapılan eğitim bölgesi değişkenine göre herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

5.1.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerine İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetim profili puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek takdir edilen sınıf yönetimi profili ve en düşük aldırılmaz sınıf yönetimi profili puan ortalamalarına sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir. Literatürdeki benzer çalışma sonuçlarına baktığımızda; Başar'ın (2018) yapmış olduğu araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi profili puan ortalamalarından takdir edilen sınıf yönetimi profili ortalama puanının en yüksek ve aldırılmaz sınıf yönetimi profili puan ortalamasının ise en düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yurtal ve Yaşar'ın (2018) yaptığı araştırmada öğretmenlerin en çok takdir edilen ve en az aldırılmaz sınıf yönetimi profilini tercih ettikleri bulunmuştur. Bu çalışma sonuçları elde edilen bulguları destekler niteliktedir fakat literatürde farklı araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Dönmez (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin en fazla başıboş sınıf yönetimi profilini gösterdikleri ve en az otoriter sınıf yönetimi profiline sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Ekici (2004) tarafından yapılan

araştırma sonucuna göre ise öğretmenlerin en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profili ve en az ise otoriter sınıf yönetimi profilini gösterdikleri sonucu elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin takdir edilen sınıf yönetimi profili, otoriter sınıf yönetimi profili, aldırılmaz sınıf yönetimi profili ve başıboş sınıf yönetimi profili puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği sonucu elde edilmiştir. Başar (2018) çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetim profili puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Avalır'ın (2023) araştırmasında da öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlar elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Fakat alan yazında farklı bulguların olduğu araştırmalar da bulunmaktadır. Ekici'nin (2004) yaptığı araştırma sonucunda otoriter ve takdir edilen sınıf yönetim profillerinde cinsiyet değişkenine göre bir farklılık bulunurken, başıboş ve aldırılmaz sınıf yönetim profili boyutlarında cinsiyet değişkenine göre bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetim profillerinden takdir edilen sınıf yönetimi profili, otoriter sınıf yönetimi profili, aldırılmaz sınıf yönetimi profili ve başıboş sınıf yönetimi profili puan ortalamaları ile öğretmenlerin yaş grupları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatürdeki benzer araştırma sonuçları incelendiğinde her bir araştırmada sadece birer alt boyutta yaşa göre anlamlı farklılık bulunmuştur diğer alt boyutlar düzeyinde herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Başar (2018) yaptığı araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetim profil ortalamalarının yaş grupları değişkenine göre genel olarak birbirine yakın olduğu sadece 52-65 yaş grubundaki öğretmenlerin genel sınıf yönetimi profili puan ortalamalarının ve otoriter sınıf yönetimi profili puan ortalamalarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ünlü (2020) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre ise yalnızca yetkeci sınıf yönetim profilinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin yetkeci sınıf yönetim profili puan ortalamalarının 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çiftçi (2015) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre ise öğretmenlerin sadece başıboş sınıf yönetim profilleriyle yaşları arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, diğer alt boyutlarda yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetim profillerinden takdir edilen sınıf yönetimi profili, otoriter sınıf yönetimi profili, aldırılmaz sınıf yönetimi profili ve başıboş sınıf yönetimi profili ortalamalarıyla mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çiftçi (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin sadece otoriter sınıf yönetimi profilleriyle mesleki kıdemleri arasında fark bulunmuştur, diğer alt boyutlarda mesleki kıdeme göre herhangi bir fark bulunmamıştır. Avalır (2023) tarafından yapılan çalışmada da sadece ilgisiz sınıf yönetimi profili tutum algı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır, 6-10 ile 16 ve üstü yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin ilgisiz tutum algısının 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ekici'nin (2004) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin otoriter ve aldırılmaz sınıf yönetim profili ortalamalarının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı, takdir edilen ve başıboş sınıf yönetim puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetim profillerinden aldırılmaz sınıf yönetimi profili, takdir edilen sınıf yönetimi profili ve başıboş sınıf yönetimi profili ortalamaları ile öğretmenlerin eğitim durumları değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Otoriter sınıf yönetimi profili ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ön lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi profili ortalamalarının, yüksek lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ayrıca lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi puan ortalamalarının, yüksek lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Başar'ın (2018) araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetim profili ortalamalarıyla eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Baysal'ın (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim profilleri ile eğitim düzeyleri arasında fark bulunmamıştır. Ünlü (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetim profillerinden aldırılmaz sınıf yönetimi profili, otoriter sınıf yönetimi profili, başıboş sınıf yönetimi profili ve takdir edilen sınıf yönetimi profili ortalamaları ile okutulan sınıf kademesi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Avalır (2023) çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetim stillerinin okutulan sınıf kademesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir. Yapılan araştırma sonuçları elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetim profillerinden takdir edilen sınıf yönetimi profili, otoriter sınıf yönetim profili ve aldırılmaz sınıf yönetimi profili ortalamaları ile görev yapılan okulun bulunduğu eğitim bölgesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Başıboş sınıf yönetimi profiliyle okulun bulunduğu eğitim bölgesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Harput eğitim bölgesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin puan ortalamalarının en düşük ve Bahçelievler eğitim bölgesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin puan ortalamalarının en yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetim stillerinden sadece otoriter sınıf yönetimi boyutunda görev yapılan yere göre bir farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre 5. bölgede görev yapmakta olan öğretmenlerin 4. ve 1. bölgede görev yapmakta olan öğretmenlere göre otoriter sınıf yönetimi profilini daha az tercih ettikleri sonucu elde edilmiştir (Canöz vd., 2019). Ekici (2004) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise otoriter ve başıboş sınıf yönetim profillerinde okulun bulunduğu sosyo-ekonomik duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, takdir edilen ve aldırılmaz sınıf yönetim profillerinde okulun bulunduğu sosyo-ekonomik duruma göre fark bulunmamıştır. Ekici'nin yapmış olduğu araştırma sonucuna göre üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin alt sosyo ekonomik düzeyde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla başı boş sınıf yönetim profillerini gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

5.1.3. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profilleri İle Sınıf Disiplin Modeli Tercih Arasındaki İlişkiye Ait Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin toplam sınıf disiplin modelinin toplam sınıf yönetim profili ve başıboş sınıf yönetimi profili ile düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişkisi olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Öğretmenlerin toplam sınıf disiplin modeli tercihlerinin takdir edilen sınıf yönetimi profili ile orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkisi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Sınıf disiplin modelinin alt boyutlarından davranış değiştirme modeli ile toplam sınıf yönetim profili, takdir edilen sınıf yönetim profili ve başıboş sınıf yönetim profili arasında düşük düzeyde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca davranış değiştirme modeli ile otoriter sınıf yönetimi profili arasında düşük düzeyde pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sınıf disiplin modelinin alt boyutlarından savunmacı disiplin modeli ile toplam sınıf yönetimi profili ve otoriter sınıf yönetimi profili arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sınıf disiplin modelinin alt boyutlarından savunmacı disiplin modeli ile takdir edilen sınıf yönetimi profili ve başıboş sınıf yönetimi profili arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sınıf disiplin modelinin alt boyutlarından mantıksal sonuçlar modeli ile toplam sınıf yönetimi profili, başıboş sınıf yönetimi profili, takdir edilen sınıf yönetimi profili ve arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf disiplin modelinin alt boyutlarından etkili öğretmenlik eğitimi modeli ile toplam sınıf yönetimi profili, başıboş sınıf yönetimi profili ve takdir edilen sınıf yönetimi profili arasında düşük pozitif yönde düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf disiplin modelinin alt boyutlarından etkili öğretmenlik eğitimi modeli ile aldırılmaz sınıf yönetimi profili arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sınıf disiplin modelinin alt boyutlarından gerçeklik terapisi modeli ile toplam sınıf yönetimi profili arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınıf disiplin modelinin alt boyutlarından gerçeklik terapisi modeli ile başıboş sınıf yönetimi profili ve takdir edilen sınıf yönetimi profili arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sınıf disiplin modelinin alt boyutlarından olumlu sınıf yönetimi modeli ile toplam sınıf yönetimi profili, takdir edilen sınıf yönetimi profili ve başıboş sınıf yönetimi profili arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre sadece sınıf disiplin modelinin alt boyutlarından etkili öğretmenlik eğitimi modeli ile aldırılmaz sınıf yönetimi profili arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin sınıf disiplin modellerinden en çok etkili öğretmenlik eğitimi modelini tercih ettiği ve sınıf yönetim profillerinden en az aldırılmaz sınıf yönetimi profilini tercih ettiği sonucu elde edilmiştir. Elde edilen ortalama puanlar aradaki negatif ilişkiyi destekler niteliktedir. Bunun dışında sınıf disiplin modeli ve alt boyutları ile sınıf yönetim profili ve alt boyutları arasında düşük veya orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Yapılan bir araştırma sonucuna göre duygusal tükenmişlik düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin gerçeklik terapisi ve Kounin sınıf disiplin modellerini daha az tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007). Kartal (2014) araştırmasında öğretmenlerin okul kültürü algı düzeyleri ile sınıfta tercih ettikleri disiplin türleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucunu elde etmiştir. Yapılan bir araştırma sonucuna göre öğretmenlerin bazı sınıf yönetim profili alt boyutları ile öğretme öğrenme anlayışları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir (Aytaç ve Uyangör, 2020). Literatürde öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri ile sınıf disiplin modeli tercihi arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

5.1.4. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profillerinin Sınıf Disiplin Modeli Tercihine Etkisi İle İlgili Tartışma

Öğretmenlerin sınıf yönetim profilinin öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihinin ilişkin toplam varyansın %8,4 'ü öğretmenlerin sınıf yönetim profili ile açıklanabileceği bulgusu elde edilmiştir. Sınıf yönetim profilinin sınıf disiplin modeli tercihi üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları ile yapılan bir araştırma sonucuna göre yaratıcı problem çözme temelli sınıf yönetimi eğitimi almış olan katılımcıların ön ve son test tutum puanları arasında bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir (Ağca Karakaya, 2023). Literatürde öğretmenlerin sınıf yönetim profillerinin sınıf disiplin modeli tercihinin etkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

5.2. Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin sınıf disiplin modellerinden en çok etkili öğretmenlik eğitimi modelini tercih ettikleri ve en az davranış iyileştirme modelini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercih puan ortalamaları ile cinsiyet ve okulun bulunduğu eğitim bölgesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Savunmacı ve gerçeklik terapisi disiplin modeli ortalama puanları ile yaş grupları değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu sonucu elde edilmiştir. Mantıksal sonuçlar disiplin modeli tercihi ortalamaları ile mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucu elde edilmiştir. Savunmacı disiplin modeli ortalamaları ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Savunmacı disiplin modeli ortalamaları ile okutulan sınıf kademesi arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetim profili puan ortalamalarına göre öğretmenlerin en yüksek takdir edilen sınıf yönetimi profili ve en düşük aldırılmaz sınıf yönetimi profili puan ortalamalarına sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi profili puan ortalamaları ile yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem ve okutulan sınıf kademesi değişkenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Otoriter sınıf yönetimi profili ile öğretmenlerin eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başıboş sınıf yönetimi profili ile öğretmenlerin görev yapmakta olduğu okulun bulunduğu eğitim bölgesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda sınıf disiplin modelinin alt boyutlarından etkili öğretmenlik eğitimi modeli ile aldırılmaz sınıf yönetimi profili arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Bunun dışında ki sınıf disiplin modeli ve alt boyutları ile sınıf yönetim profili ve alt boyutları arasında düşük veya orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Sınıf yönetim profilinin sınıf disiplin modeli tercihi üzerinde anlamlı ve pozitif yönlü bir etkisinin bulunduğu sonucu elde edilmiştir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

Öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihi ve sınıf yönetim profili ile ilgili farklı değişkenler (sınıf mevcudu, medeni durum, eğitim kademesi, okul türü vb.) dikkate alınarak araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin sınıf disiplin modeli tercihi ve sınıf yönetim profilleri ile kişilik tipleri, öğretim yöntemi, mesleki doyum gibi farklı durumları inceleyen araştırmalar yapılabilir. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılarak farklı değişkenler ile bir araştırma yapılabilir. Öğretmenlerin sınıf yönetim profillerinin ve sınıf disiplin modeli tercihlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini tespit etmek amacıyla araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmanın örneklemini sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır farklı branştaki öğretmenler ile araştırma yapılabilir. Sınıf yönetim profilinin sınıf disiplin modeli tercihi üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetim profilini etkileyen farklı değişkenler üzerinde çalışmalar yapılabilir.

5.3.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında sınıf disiplin modelleri ve sınıf yönetim stilleri ile ilgili eğitimler verilebilir. Okul aile işbirliğinin güçlendirilmesi amacıyla çeşitli etkinlikler yapılabilir. Aile kaynaklı disiplin sorunlarının en aza indirilmesi amacıyla ailelere yönelik çeşitli seminer vb. düzenlenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ön lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi profili ortalamalarının, yüksek lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ayrıca lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi puan ortalamalarının, yüksek lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin almış oldukları eğitim düzeyi arttıkça otoriter sınıf yönetim profilini daha az sergiledikleri görülmektedir. Öğretmenlere yüksek lisans ve doktora yapmaları konusunda özendirici imkânlar sunulabilir.

KAYNAKLAR

- Ada, S., & Baysal, Z. N. (2020). *Sınıf yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Adams, T., Koster, B., & Brok, P. (2022). Patterns in student teachers' learning processes and outcomes of classroom management during their internship. *Teaching and Teacher Education*, 120. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103891>
- Ağca Karakaya, B. (2023). *Yaratıcı problem çözmeye dayalı öğretimin öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine ve sınıf yönetimi tutumlarına etkisi* (Tez no: 782692) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akman Erkilic, T. (2006). Zaman yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (2. Baskı, s. 119- 141). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksoy, D. N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 9-20.
- Aksoy, N. (2023). Sınıf içi kurallar. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* (17. Baskı, s. 11- 33). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktan, S., & Sezer, F. (2018). Sınıf yönetimi stilleri ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 439-449. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.389803>
- Aküzüm, C., & Nazlı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1 (2), 88-102.
- Arslan, H. (2019). Sınıf yönetiminin temel kavramları. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (7. Baskı, s. 1-26). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ata, S., & Akman, B. (2016). Bağlanma boyutları, sınıf yönetimi profilleri ve öğretmen-aile arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 820-837. <https://doi.org/10.17051/io.2016.41090>
- Avalır, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile uyguladıkları sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin araştırılması* (Tez no: 818374) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aydın, A. (2023). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, B. (2006). Öğretmenlerin kendi sınıf disiplin sistemlerini oluşturması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 19-32. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/48542/616255>

- Aydın, B., & Ağca Karakaya B. (2021). Özel ortaokul sınıflarında karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları. *Ekev Akademi Dergisi*, 0(88), 99-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71386/1148006>
- Aytac, A., & Uyangör, N. (2020). Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 159-173. doi: 10.29329/mjer.2020.234.8
- Bakioğlu, A. (2019). *Çağdaş sınıf yönetimi* (3. b.). Ankara: Nobel Akademi .
- Balay, R. (2021). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi* (10. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Balay, Y. R., & Sağlam, D. M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 1-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13714/166030>
- Balcı, A. (2022). *Sosyal bilimlerde araştırma (yöntem, teknik ve ilkeler)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Balıkçı, A. (2019). Sınıfta disiplin ve disiplin modelleri. E. Doğan Kılıç (Ed.), *Sınıf yönetimi* (1. Baskı, s. 85-100). Ankara: Murat Yayınları.
- Başar, A. (2018). *Özel liseler ve devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim tercihleri ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez no: 495527) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Başar, H. (2007). *Sınıf yönetimi öğretmen kitabı*. A. Oktay, & Ö. Polat Unutkan (Ed.), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş.
- Baysal, A. (2019). *Öğretmen sınıf yönetim stilleri ile sınıf kontrol düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez no:759452) [Yüksek lisans tezi, Lefke Avrupa Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Baysal, N., & Dağlı, A. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 259-271. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47947/606642>
- Boyacı, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin disipline sınıf kurallarına ve cezalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Türkiye-Norveç Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60 (60), 523-554. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10337/126667>
- Bozan, S., & Ekinci, A. (2020). Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (1), 137-153. doi: 10.24106/kefdergi.3480.
- Bozkurt, S. (2019). Sınıf düzeni ve disiplini. A. Ottekin Demirbolat (Ed.), *Sınıf yönetimi* (2. Baskı, s. 173-219). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N., & Ermeýdan, M. (2017). Disiplin sorunları ve sınıf yönetimine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 38-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksued/issue/32916/369918>
- Canöz, T., Ünlü, İ., & Uzunkol, E. (2019). İlkokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ve sınıf yönetimi stillerinin incelenmesi. *Temel Eğitim*, 1(2), 40-56.

- Celep, C. (2000). The correlation of the factors: The prospective teachers' sense of efficacy and beliefs, and attitudes about student control. *Reports-Research* (143).
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., & Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6750/90761>
- Çalık, T. (2010). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (11. Baskı, s. 2-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, T. (2021). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. T. Çalık & M. M. Arslan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (1. Baskı, s. 1-14). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, K. (2006). Disiplin oluşturma ve kural geliştirme. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (2. Baskı, s. 241-275). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi* (3. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çifçili, V. (2010). Sınıf içi disiplinde otorite. *HAYEF Journal of Education*, 6(1), 91-103.
- Çiftçi, A. S. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ve demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki* (Tez no: 399329) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2011). İlköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına ve bunların çözüm yollarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (38), 61-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6152/82633>
- Demirtaş, H. (2006). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (2. Baskı, s. 1-34). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2023). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran & K. Çelik (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (15. Baskı, s. 1- 32). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2019). *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). İstanbul: Az Yayıncılık.
- Dönmez, T. (2015). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Tez no: 378264) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Duman, T., Gelişli, Y., & Çetin, Ş. (2004). Orta öğretim öğrencilerinin, öğretmenlerin sınıfta disiplin sağlama yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 281-292. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26127/275212>
- Ekici, G. (2004). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131). 50-60.
- Ekici, G. & Akdeniz, H. (2018). Öğretmen adaylarının “sınıfta disiplin sağlamak” kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Dicle*

- Erdem, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş yayınevi.
- Ergin Kocatürk, H. (2019). Sınıf yönetiminin temelleri ve modelleri. E. Doğan Kılıç (Ed.), *Sınıf yönetimi* (1. Baskı, s. 19-26). Ankara: Murat Yayınları.
- Erzurum, H., & Kır, İ. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları disiplin türleri *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 271-285.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı yaklaşımla sınıf yönetimi* (1. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2016). *Sınıf yönetimi yaklaşım ve modeller* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi .
- İhtiyaroğlu, N. (2019). Analysis of the predictive role of teachers' effective communication skills and motivation levels on classroom management profiles. *Journal of Education and e-Learning Research*, 6(1), 17-25. doi: 10.20448/journal.509.2019.61.17.25
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi: (kavramlar, ilkeler, teknikler)*. Ankara: Nobel.
- Karatut, A. (2023). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin pedagojik yeterlik algılarının sınıf yönetim stilleri ve iletişim becerileri açısından incelenmesi* (Tez no: 847921) [Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kartal, V. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin türleri algıları arasındaki ilişki* (Tez no:37210) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi
- Kentli, F. (2016). İdeal öğretmenlerin disiplin modelleri: Bir anlatı çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1). <https://doi.org/10.17860/efd.46884>
- Kılbaş, Ş. (2010). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: ÖzBaran Ofset yayıncılık.
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-6. <https://doi.org/10.5455/jmood.20140228012836>
- Koyuncu, B. (2017). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi disiplin modelleri tercihlerinin ve tercihlerine bağlı olarak oluşturdukları sınıf disiplin tasarımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Researcher: Social Sciences Studies dergisi*, 5(4), 91-103. dergipark.org.tr/tr/pub/researcher/issue/66627/1042433.
- Obispo, R. T., Magulod Jr., G. C., & Tindowen D. J. C. (2021). Teachers' classroom management styles and student- teacher connectedness and anxiety. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(5). 123-141. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.5.7>
- Oktay, A. (2019). Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde tercih ettikleri disiplin modelleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 427-450. doi: 10.21764/maeuefd.503412.
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Filer, J., & Downing, J. (2000). Factors associated with teachers' beliefs on discipline. *Paper presented at the annual meeting of*

the Mid-South Educational Research Association. Lexington,Kentucky. Eric 450080.

- Ottekin Demirbolat, A. (2019). Sınıfın doğasının anlamak. A. Ottekin Demirbolat (Ed.), *Sınıf yönetimi* (2. Baskı, s. 1-36). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (13), 171-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49971/640599>
- Pala, Ş. (2022). Okul öncesi sınıf yönetim sürecinde başvurulabilecek disiplin modellerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 133-142. doi: 10.55008/te-ad.1101590.
- Polat, S., Arslan, Y., & Satıcı, A. (2016). Öğretmenlerin meslekî tutumları ile sınıf disiplin modeli tercihleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/29794/320366>
- Sabancı, A. (2009). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Çelikten (Ed.), *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* (2. baskı, s. 27-56). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, F., Aktan, S., Tezci, E., & Erdener, M. A. (2017). Öğretmenlerin yaşam stilleri ve sınıf yönetim profillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33). 167-184. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12680>
- Şeker, S., Kankanat, Ö., & Elmalı, E. N. (2022). Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimde sınıf yönetimi ve iletişime yönelik görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 618-645. doi: 10.51460/baebd.972194.
- Şişman M. (2022). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (18. Baskı, s. 21- 43). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2013). Using Multivariate Statistics (sixth ed.). Pearson, Boston.
- Tabancalı, E. (2006). Sınıf ortamının fiziksel özellikleri. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (2. Baskı, s. 61- 80). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taş, A. (2006). Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (2. Baskı, s. 35-60). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tertemiz, N. (2010). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (11. Baskı, s. 110-135). Ankara: Pegem Akademi.
- Tok, Ş. (2006). Öğretimin yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (2. Baskı, s. 81-118). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topcu, M. (2023). *Ortaöğretim öğretmenlerinin online ve yüz yüze sınıf yönetimi stillerinin karşılaştırılması* (Tez no: 801916) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi.

- Toytoğ, E. H., & Yıldırım, M. B. (2018). Meslek liselerinde disiplin sorunları ve nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1759-1778. doi: 10.17240/aibuefd.2018.18.39790-439030.
- Turan, S. (2022). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (18. Baskı, s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Tümekaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44(44), 549-568.
- Türk Dil Kurumu Eğitim Terimleri Sözlüğü*. (1974). <https://sozluk.gov.tr/>
- Uğurlu, C. T. (2018). *Sınıf yönetimi* (Genişletilmiş 2. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünlü, İ. (2020) *Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez no: 640759) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Ünsal H. (2017). Okulda ve sınıfta disiplin. M. Çağatay Özdemir(Ed.), *Sınıf yönetimi* (3. Baskı, s. 231-263). Ankara: Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. Ltd. Şti.
- Ünsal, H. (2018). Öğretmen adaylarının sınıfta disiplin modellerine ilişkin tercihleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 519-531. doi: 10.17860/mersinefd.441021.
- Yaka, A. (2006). Sınıf yönetimi yaklaşımları. M.Yılman (Ed.), *Sınıf yönetimi* (1. baskı, s. 37-44). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalçınkaya, M., & Küçükkaragöz H. (2006). Sınıfta disiplin kuralları belirleme ve uygulaması. M.Yılman (Ed.), *Sınıf yönetimi* (1. baskı, s. 101-132). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, Z. N. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin kontrol düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez no: 330400) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yurtal, F., & Yaşar, M. (2018). Peer bullying in classes according to teachers' classroom management profiles. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75. <https://doi.org/10.33710/sduijes.484842>

EKLER

EK 1 Sınıfta Disiplin Modeli Ölçeği

SINIFTA DİSİPLİN MODELLERİ

Bu çalışma, sınıf yönetiminde kullanılan disiplin yaklaşımı profilinizi belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Aşağıdaki ifadelerin doğru veya yanlış bir cevabı yoktur. Burada sizin fikriniz ve uygulamalarınız önemlidir. Verilen ifadeleri dikkatlice okuyarak size uygun olan kutucuğa (X) işareti koyunuz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız. Formdaki ifadelerin dereceleri şöyledir:

1= Kesinlikle uygulamam.

2= Uygulamam.

3= Fikrim yok.

4= Uygularım.

5= Kesinlikle uygulamam.

Size verilen bu form üzerine adınızı yazmayınız ve kimliğinizi belirten herhangi bir işaret koymayınız. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Doç. Dr. Haluk ÜNSAL

Gazi Ü. Gazi Eğt. Fak. EBB.

Yaşınız:	Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()				
Meslekte kaçınıcı yılınız:	Eğitim durumunuz:				
Okutmakta olduğunuz sınıf kademesi:	Görev yaptığınız okul:				
İFADELER	Kesinlikle uygulamam	Uygulamam	Fikrim Yok	Uygularım	Kesinlikle uygulamam
1- Her türlü davranış öğrenilir, değiştirilir, iyileştirilir. Pekiştirilen davranışlar gösterilir, cezalandırılan davranışlardan kaçınılır.	DİM				

2- Davranış değişikliğinde geçmiş yerine şimdiki zamana odaklanılmalıdır.	DİM				
3- Davranış değişimi kolay, sonuçları kesin ve hızlıdır.	DİM				
4- Öğretmen tarafından kurallar oluşturularak uygulanır.	DİM				
5- Öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme hakkı vardır.	SD				
6- Öğrencinin doğru davrandığındaki ödülü ve yanlış davrandığında verilecek yaptırım öğretmen tarafından tanımlanır.	SD				
7- Sınıf iklimini öğretmenin tutum ve davranışları belirler.	SD				
8- Öğretmenler, sınıf disiplini için aile ve okul yönetiminden destek istemelidir.	SD				
9- Öğrencinin karakterinden çok davranışa odaklanılır.	SD				
10- Öğretmen, öğrencileri istenilen yönde davranmaktan ziyade onlara seçenekler sunmalıdır.	MSM				
11- Öğrenci davranışının altında dikkat çekme, gücünü kanıtlama, öç alma ve yetersizlik duygusu yatar.	MSM				
12- Öğretmen öğrencilere amaçlar belirleme ve işbirliği yapma konusunda yardım eder.	MSM				
13- Öğretmen, öğrenci ihtiyaçlarını anlama ve onu karşılama konusunda beceriklidir.	msm				
14- Öğretmen, öğrencilerin kişisel disiplin geliştirmelerinde ısrar eder.	eöe				
15- Öğretmen, öğrenciye davranışının sorumluluğunu almasını öğretmelidir.	eöe				
16- Öğretmen, sınıfta etkili bir iletişim kurmalıdır.	eöe				
17- Öğrenci özelliklerine göre, etkinlikler, yaratıcılık ve üretim vurgulanmalıdır.	Eöe				
18- Öğretmen, gerçekler ve hayata dair konular daha fazla konuşulmalıdır.	Eöe				
19- Öğretmen, öğrencilerin problemleri olduğunda aktif dinleme yapar.	eöe				
20- Öğretmen, öğrencilerle dost olmalı, teşvik ve yardım etmelidir.	Gt				
21- Öğrenci davranışları kontrol edebilecek tek kişi yine öğrencidir.	Gt				

22- Öğretmen, öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olmalıdır.	Gt				
23- Okul ortamı, öğrencilerin yaşam kalitesini artırmaya hizmet etmelidir.	Gt				
24- Öğretmen, nazık, sınırları belirli ve işbirliğini geliştiren olumlu ortam oluşturmaktadır.	Osy				
25- Öğretmen, istenmeyen davranışlar için öğrenci destek sistemi geliştirmelidir.	Osy				
26- Sınıf disiplini için grafik ve görsel öğretim materyalleri kullanılmalıdır.	Osy				
27- Öğretmen, işbirliği ve sorumluluk görevini tamamlayan öğrencilere istediği bir etkinliği yapması için izin verir.	Osy				

EK 2 Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği

Prof. Dr. Gülay EKİCİ

Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği

	Kesinlikle Aynı Fikirdeyim	Aynı Fikirdeyim	Kararsızım	Aynı Fikirde Değilim	Kesinlikle Aynı Fikirde Değilim
1. Eğer bir öğrenci sınıf içi düzeni bozarsa, tartışmasız onu engellerim	5	4	3	2	1
2. Öğrencilerime kuralları zorla kabul ettirmek istemem.	5	4	3	2	1
3. Öğrencilerin öğrenmeleri için sınıf sessiz olmalıdır.	5	4	3	2	1
4. Hem öğrencilerin öğrendikleri konuyla hem de nasıl öğrendikleriyle ilgilenirim.	5	4	3	2	1
5. Eğer bir öğrenci ev ödevini geç getirirse, bu benim problemim değildir.	5	4	3	2	1
6. Öğrenciyi azarlamak istemem, çünkü onun duygularını incitebilirim.	5	4	3	2	1
7. Sınıf hazırlıkları öğretim faaliyetleri için değerli değildir.	5	4	3	2	1
8. Öğrencilerime her zaman kararlarımın ve kurallarımın nedenlerini açıklamaya çalışırım.	5	4	3	2	1
9. Geç kalan bir öğrencinin "özür dilemesini " kabul etmem.	5	4	3	2	1
10. Benim için öğrencinin duygusal olarak iyi durumda olması sınıf kontrolünden daha önemlidir.	5	4	3	2	1
11. Öğrencilerim, eğer konuyla ilgili soruları varsa, benim sunumumu bölerek sorularını sorabileceklerini anlamışlardır.	5	4	3	2	1
12. Eğer bir öğrenci izin isterse, her zaman izin veririm.	5	4	3	2	1

İZİN BELGELERİ

EK 3 Etik Kurul Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.09.2023-18542



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

Oturum Tarihi
21.09.2023

Oturum Saati
13:00

Oturum Sayısı
2023/17

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 21.09.2023 tarihinde saat 13:00'da Kurul Başkanı Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan kurul üyelerinin katılımlarıyla toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır.

Karar 2: Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. İmam Bakır ARABACI'nın sorumlu araştırmacı olduğu ve yüksek lisans öğrencisi Figen ÜZEL'e ait, "**İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Stilleri ile tercih Ettikleri Sınıf Disiplin Modeli Arasındaki İlişki**" başlıklı çalışma etik Kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oy birliğiyle karar verilmiştir.

Kurul Üyeleri:

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU
Prof. Dr. Süleyman İLHAN
Prof. Dr. Kenan PEKER (Görevli)
Prof. Dr. İrfan EMRE
Prof. Dr. Taner YILDIRIM
Prof. Dr. Rıfat BİLGİN
Doç. Dr. Haki PEŞMAN
Doç. Dr. Yunus Emre KARAKAYA
Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN
Doç. Dr. Serkan BİÇER

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU

Prof. Dr. Süleyman İLHAN

Prof. Dr. Rıfat BİLGİN

Prof. Dr. Taner YILDIRIM

Prof. Dr. İrfan EMRE

Doç. Dr. Haki PEŞMAN

Doç. Dr. Yunus Emre KARAKAYA

Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN

Doç. Dr. Serkan BİÇER

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 4 Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-79137285-44-90293023
Konu : Anketler (Figen ÜZEL)

23/11/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi.
b) Fırat Üniversitesi'nin 13.11.2023 tarihli ve 398946 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Figen ÜZEL'in , Prof. Dr. İmam Bakır ARABACI danışmanlığında yürüttüğü "İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Stilleri ile Tercih Ettikleri Sınıf Disiplin Modeli Arasındaki İlişki" isimli tez çalışmasına veri toplamak için izin isteği ilgi (b) yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak ilgi (a) genelge çerçevesinde Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulmuş Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu 22/11/2023 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi Ar-Ge Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu uygulamanın Müdürlüğümüze bağlı il merkezinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden gerekli verilerin temin edilmesine yönelik **ders saatleri dışında** gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinin de izni doğrultusunda çalışmaların, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde **27/11/2023-24/05/2024** tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla gerçekleştirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet YİĞİT
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Armağan YAZICI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres :

Telefon No :

E-Posta:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için:

Unvan : Memur

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5871-f344-348b-a34e-d5ee kodu ile teyit edilebilir



Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği

	Kesinlikle Aynı Fikirdeyim	Aynı Fikirdeyim	Kararsızım	Aynı Fikirde Değilim	Kesinlikle Aynı Fikirde Değilim
1. Eğer bir öğrenci sınıf içi düzeni bozarsa, tartışmasız onu engellerim	5	4	3	2	1
2. Öğrencilerime kuralları zorla kabul ettirmek istemem.	5	4	3	2	1
3. Öğrencilerin öğrenmeleri için sınıf sessiz olmalıdır.	5	4	3	2	1
4. Hem öğrencilerin öğrendikleri konuyla hem de nasıl öğrendikleriyle ilgilenirim.	5	4	3	2	1
5. Eğer bir öğrenci ev ödevini geç getirirse, bu benim problemim değildir.	5	4	3	2	1
6. Öğrenciyi azarlamak istemem, çünkü onun duygularını incitebilirim.	5	4	3	2	1
7. Sınıf hazırlıkları öğretim faaliyetleri için değerli değildir.	5	4	3	2	1
8. Öğrencilerime her zaman kararlarımın ve kurallarımın nedenlerini açıklamaya çalışırım.	5	4	3	2	1
9. Geç kalan bir öğrencinin "özür dilemesini" kabul etmem.	5	4	3	2	1
10. Benim için öğrencinin duygusal olarak iyi durumda olması sınıf kontrolünden daha önemlidir.	5	4	3	2	1
11. Öğrencilerim, eğer konuyla ilgili soruları varsa, benim sunumumu bölerek sorularını sorabileceklerini anlamışlardır.	5	4	3	2	1
12. Eğer bir öğrenci izin isterse, her zaman izin veririm.	5	4	3	2	1

SINIFTA DİSİPLİN MODELLERİ

Uygulanacak olan ölçeklerin amacı; ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim stilleri ile tercih ettikleri sınıf disiplin modeli arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Aşağıdaki ifadelerin doğru veya yanlış bir cevabı yoktur. Burada sizin fikriniz ve uygulamalarınız önemlidir. Verilen ifadeleri dikkatlice okuyarak size uygun olan kutucuğa (X) işareti koyunuz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız. Formdaki ifadelerin dereceleri şöyledir:

1= Kesinlikle uygulamam.

2= Uygulamam.

3= Fikrim yok.

4= Uygularım.

5= Kesinlikle uygularım.

Size verilen bu form üzerine adınızı yazmayınız ve kimliğinizi belirten herhangi bir işaret koymayınız. Cevaplarınız kesinlikle gizli tutulup bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Figen ÜZEL
Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Prof. Dr. İ. Bakır ARABACI
Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi

Yaşınız:	Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()				
Meslekte kaçınıcı yılınız:	Eğitim durumunuz:				
Okutmakta olduğunuz sınıf kademesi:	Görev yaptığınız okul:				
İFADELER	Kesinlikle Uygulamam	Uygulamam	Fikrim Yok	Uygularım	Kesinlikle Uygularım
1- Her türlü davranış öğrenilir, değiştirilir, iyileştirilir. Pekiştirilen davranışlar gösterilir, cezalandırılan davranışlardan kaçınılır.					
2- Davranış değişikliğinde geçmiş yerine şimdiki zamana odaklanılmalıdır.					
3- Davranış değişimi kolay, sonuçları kesin ve hızlıdır.					
4- Öğretmen tarafından kurallar oluşturularak uygulanır.					
5- Öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme hakkı vardır.					
6- Öğrencinin doğru davrandığındaki ödül ve yanlış davrandığında verilecek yaptırım öğretmen tarafından tanımlanır.					
7- Sınıf iklimini öğretmenin tutum ve davranışları belirler.					
8- Öğretmenler, sınıf disiplini için aile ve okul yönetiminden destek istemelidir.					
9- Öğrencinin karakterinden çok davranışa odaklanılır.					
10- Öğretmen, öğrencileri istenilen yönde davranmaktan ziyade onlara seçenekler sunmalıdır.					
11- Öğrenci davranışının altında dikkat çekme, gücünü kanıtlama, öç alma ve yetersizlik duygusu yatar.					
12- Öğretmen öğrencilere amaçlar belirleme ve işbirliği yapma konusunda yardım eder.					

13- Öğretmen, öğrenci ihtiyaçlarını anlama ve onu karşılama konusunda beceriklidir.					
14- Öğretmen, öğrencilerin kişisel disiplin geliştirmelerinde ısrar eder.					
15- Öğretmen, öğrenciye davranışının sorumluluğunu almasını öğretmelidir.					
16- Öğretmen, sınıfta etkili bir iletişim kurmalıdır.					
17- Öğrenci özelliklerine göre, etkinlikler, yaratıcılık ve üretim vurgulanmalıdır.					
18- Öğretmen, gerçekler ve hayata dair konular daha fazla konuşulmalıdır.					
19- Öğretmen, öğrencilerin problemleri olduğunda aktif dinleme yapar.					
20- Öğretmen, öğrencilerle dost olmalı, teşvik ve yardım etmelidir.					
21- Öğrenci davranışları kontrol edebilecek tek kişi yine öğrencidir.					
22- Öğretmen, öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olmalıdır.					
23- Okul ortamı, öğrencilerin yaşam kalitesini artırmaya hizmet etmelidir.					
24- Öğretmen, nazik, sınırları belirli ve işbirliğini geliştiren olumlu ortam oluşturmaktadır.					
25- Öğretmen, istenmeyen davranışlar için öğrenci destek sistemi geliştirmelidir.					
26- Sınıf disiplini için grafik ve görsel öğretim materyalleri kullanılmalıdır.					
27- Öğretmen, işbirliği ve sorumluluk görevini tamamlayan öğrencilere istediği bir etkinliği yapması için izin verir.					

EK 5 Ölçek İzinleri



GULAY E... 01.09.2023

Alıcılar: ben ✓



Figen hanım merhabalar,
İstemiş olduğunuz ölçme aracını ve makalesini ekte gönderiyorum.
Değerli danışman hocanıza selamlarımız iletin lütfen.
Ölçme aracını tezinizde kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Gülay Ekici



Haluk U... 05.09.2023

Alıcılar: ben ✓



Figen merhaba
tatil donemi olduğundan kusura bakma
sana yardımcı olmam gecikti.
ekte olceğin alt boyutları var. kodlu
bicimde.. makalenin aslından da
yararlanarak o kodları çözebilirsin. olceği
rahatlıkla kullanabilirsin.
yine bir sorun olursa yardımcı olurum.
kolaylıklar dilerim.
iyi çalışmalar diliyorum.
H.Ünsal

EK 6 Orijinallik Raporu



FEN
BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
1983

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU

FORM
20

I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ		
Adı ve Soyadı	Figen ÜZEL	Öğrenci No: 222402103
Bilim Dalı		
Programı	Eğitim Yönetimi	
	☒ Yüksek Lisans	☐ Doktora ☐ Bütünleşik Doktora
II - TEZ BİLGİLERİ		
Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Stilleri ile Tercih Etikleri Sınıf Disiplin Modeli Arasındaki İlişki	
Danışman	Prof. Dr. İmam Bakır ARABACI	
II. Danışman		
III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU		
Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir: 1. Kaynaklar bölümü hariç 2. Özet ve Abstract dâhil, diğer ön bölümler hariç 3. Alıntılar dâhil 4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dâhil İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili Tez savunma sınavından önce taranan sayfa sayısı (117) Tez Savunma Sınavından sonra taranan sayfa sayısı (116) değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25'dir.		
Kontrol Personeli Esengül KILIÇ	Tez, veri tabanına saklanmıştır. ☒ Saklanmamıştır. ☐	12/12/2024
Sınav Jüri Üyesi	<u>Düşünce:</u>	İmza
(Unvanı, Adı ve Soyadı)		
AÇIKLAMA		
1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir. 2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formu'nda ve bu formda ilgili alanları doldurmaktadır.		
Firat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 23119 - Elazığ / TÜRKİYE	http://ebe.firat.edu.tr/	Telefon : +90 424 237 0086 Fax: +90 424 237 0087 e-posta: egtbilens@firat.edu.tr

ÖZ GEÇMİŞ

2004 Elazığ Mehmet Akif Ersoy Lisesi

2008 Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Mezuniyeti

2015 Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum:

E-Posta:

Tlf.: