

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BENİMSEDİKLERİ EĞİTİM
FELSEFELERİ İLE UYGULADIKLARI SINIF YÖNETİMİ
STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ARAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Summani AVALIR

İlköğretim Ana Bilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı

AĞUSTOS, 2023

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BENİMSEDİKLERİ EĞİTİM
FELSEFELERİ İLE UYGULADIKLARI SINIF YÖNETİMİ
STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ARAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Summani AVALIR
(Y2012.260013)

İlköğretim Ana Bilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ

AĞUSTOS, 2023

ONAY SAYFASI



ONUR SÖZÜ

Bu çalışmanın kendi tez çalışmam olduğunu, proje kısmından sonuçlanmasına kadar bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı olacak bir davranışa başvurmadan tezde kullandığım bilgileri etik kurallar içinde elde ettiğimi, daha önce üretilmiş olan ve yararlandığım bütün bilgi, fikir ve yorumları akademik kurallar içinde kullandığımı ve kaynak gösterdiğimi beyan ederim. (02.07.2023)

Summani AVALIR

ÖNSÖZ

Çalışma sürecinde her türlü yol gösterici olan, olumlu tavrıyla beni cesaretlendiren, bilgi birikimiyle çalışmama farklı açılardan bakmamı sağlayan, beraber çalışmaktan ve her zaman öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ'a, sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, derslerime giren tüm kıymetli hocalarıma çok teşekkür ederim.

Bu çalışma sürecinde her anlamda bana destek olan sık sık İngilizce bilgisine başvurduğum, her seferinde güler yüzü ile bana yardımcı olan değerli arkadaşım Yağmur YÜCEL'e, aynı zorlu süreçten geçtiğimiz halde desteğini esirgemeyen değerli meslektaşım Gülsüm YERAL'a teşekkür ediyorum. Zorlu ve stresli çalışma zamanlarında arkadaşlığını ve yoldaşlığını hep hissettiren Sıla TOPUZ'a teşekkür ederim.

Görev yaptığım Mahir Gürlek İlkokulundaki değerli çalışma arkadaşlarıma katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Desteği ve emeği olan herkese teşekkürlerimle, saygılarımla...

Ağustos, 2023

Summani AVALIR

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BENİMSEDİKLERİ EĞİTİM FELSEFELERİ İLE UYGULADIKLARI SINIF YÖNETİMİ STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ARAŞTIRILMASI

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefesi inançlarını ve sınıf yönetimi stillerini araştırmak ve eğitim felsefesi inançları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçlar doğrultusunda nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiş İstanbul- Esenyurt ilçesindeki 113 sınıf öğretmenidir. Verilerin toplanmasında, Bosworth'un (1997) geliştirdiği ve Sezer ve Aktan'ın (2018) Türkçeye uyarladığı "Sınıf Yönetimi Stilleri" ölçeği ile Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk'un (2011) geliştirdiği "Eğitim İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeklerle toplanan verilerin yönelik frekansları ve yüzdelik dağılımı alınmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla ölçeklere ait Q-Q Plot grafikleri ile çarpıklık ve basıklık ölçüleri analiz edilmiştir. Normal dağılım olduğu görülmüştür. Ölçek puanlarının cinsiyete göre kıyaslanmasında bağımsız gruplar t test kullanılırken, eğitim verilen sınıf, mesleki kıdem ve eğitim felsefesine göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. ANOVA analizinde gruplar arasında anlamlı farklılık olması durumunda gruplar arasında ikili karşılaştırmalarda post hoc test olarak Tukey HSD kullanılmıştır. Ölçek puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson Korelasyon analizi kullanılırken, eğitim inançlarına yönelik algı düzeyinin sınıf yönetim stilleri üzerindeki etkisinin incelenmesinde Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin "ilerlemecilik" algı düzeyleri ile otoriter-baskıcı sınıf yönetimi stili algı düzeyleri arasında ters yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. İlerlemecilik felsefesi algı düzeyleri ile "koruyucu sınıf yönetimi stili" algı düzeyleri arasında olumlu ve orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Otoriter sınıf yönetimi stili

üzerinde en çok etkili olan eğitim felsefesi “esasicilik” olmuştur. “ilerlemecilik” eğitim felsefesi “koruyucu” sınıf yönetimi stilini anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenleri, Eğitim İnancı, Eğitim Felsefeleri, Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Stilleri



RESEARCHING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EDUCATIONAL PHILOSOPHY OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' AND THE CLASSROOM MANAGEMENT STYLES THEY APPLIED

ABSTRACT

This study aims to investigate the philosophy of education beliefs and classroom management styles of classroom teachers and to examine the relationship between the philosophy of education beliefs and classroom management styles. For these purposes, the relational survey model, one of the quantitative methods, was used. The study group of the research is 113 classroom teachers in the Istanbul-Esenyurt district, selected through simple random sampling. The "Classroom Management Styles" scale developed by Bosworth (1997) and adapted into Turkish by Sezer and Aktan (2018) and the "Educational Beliefs Scale" developed by Yılmaz, Altinkurt, and Çokluk (2011) were used to collect the data. Frequencies and percentage distribution of the data collected with scales were taken. To determine whether the data is normally distributed, Q-Q Plot charts of the scales and skewness and kurtosis measures were analyzed. Normal distribution was observed. While independent groups t-test was used to compare the scale scores according to gender, one-way analysis of variance (ANOVA) was used to compare them according to class, professional seniority, and educational philosophy. Tukey HSD was used as a post hoc test in pairwise comparisons between groups in case of significant differences between groups in ANOVA analysis. While Pearson Correlation analysis was used to examine the relationship between scale scores, Multiple Linear Regression analysis was used to examine the effect of perception level towards educational beliefs on classroom management styles. As a result, it has been determined that there is a negative and low-level significant relationship between the perception levels of "progressivism" of the teachers participating in the research and the perception levels of authoritarian-oppressive classroom management style. A positive and moderate relationship was

found between the perception levels of the philosophy of "progressivism" and the perception levels of "protective classroom management style". The educational philosophy that was most influential on the authoritarian classroom management style was "essentialism". The "progressive" education philosophy significantly predicts the "protective" classroom management style.

Keywords: Primary School Teachers, Educational Beliefs, Educational Philosophies, Classroom Management, Classroom Management Styles



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	x
I.GİRİŞ.....	1
A. Araştırma Sorusu.....	5
1. Araştırma Soruları.....	5
B. Araştırmanın Amacı	5
C. Araştırmanın Önemi	6
D. Varsayımlar	7
E. Sınırlılıklar.....	8
F. Tanımlar.....	8
II. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR.....	9
A. Ulusal Çalışmalar	9
B. Uluslararası Çalışmalar	12
III. KURAMSAL ÇERÇEVE	15
A. Felsefe Kavramı	15
B. Eğitim Kavramı	16
C. Eğitim Felsefe İlişkisi.....	18
D. Eğitim Felsefesi Kavramı.....	19
E. Felsefe Akımları	21
1.İdealizm.....	21
2.Realizm	22

3.Pragmatizm	23
4.Varoluşçuluk	24
5.Natüralizm.....	25
F. Eğitim Felsefesi Akımları	26
1.Daimicilik.....	26
2.Esasicilik	27
3.İlerlemecilik	28
4.Yeniden Kurmacılık	29
G. Sınıf Yönetimi	30
1.Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler.....	32
2.Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	34
3.Sınıf Yönetimi Stilleri	38
IV. YÖNTEM	41
A. Araştırmanın Modeli	41
B. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	41
1.Demografik Bilgiler	42
C. Veri Toplama Araçları.....	42
1.Eğitim İnançları Ölçeği	43
2.Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği	43
3.Kişisel Bilgi Formu	44
D. Verilerin Toplanması.....	44
E. Verilerin Analizi	45
V.BULGULAR	47
A. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	47
B. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	48
C. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	48
D. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	49
E. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	51
F. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	51
G. Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	52
H. Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	53
I. Dokuzuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	54
İ. Onuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	55
J. On Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	56

VI. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	59
A. Öneriler.....	64
VII. KAYNAKÇA	66
EKLER.....	79
ÖZGEÇMİŞ.....	87



ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1 Daimici Eğitim Felsefesi Temel İlkeler	26
Çizelge 2 Esasici Eğitim Felsefesi Temel İlkeler	28
Çizelge 3 İlerlemeci Eğitim Felsefesi Temel İlkeler.....	29
Çizelge 4 Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi Temel İlkeler	30
Çizelge 5 Sınıf Yönetimi Stillerinin Özellikleri	40
Çizelge 6 Sınıf Yönetimi Stillerinin Olumlu Ve Olumsuz Tarafları	40
Çizelge 7 Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımlar	42
Çizelge 8 Eğitim İnançları Ölçeği Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları	43
Çizelge 9 Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları için Test tekrar test, İç tutarlılık ve İki yarı Güvenirlilik Yöntemleriyle Hesaplanan Güvenirlilik Katsayıları	44
Çizelge 10 Ölçek Puanlarına İlişkin Güvenirlilik Analizi, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	45
Çizelge 11 Öğretmenlerin Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	47
Çizelge 12 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	48
Çizelge 13 Öğretmenlerin Eğitim Verdiği Sınıflara Göre Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	49
Çizelge 14 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	50
Çizelge 15 Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	51
Çizelge 16 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	51
Çizelge 17 Öğretmenlerin Eğitim Verdiği Sınıflara Göre Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	52

Çizelge 18 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	53
Çizelge 19 Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Göre Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması.....	54
Çizelge 20 Öğretmenlerin Eğitim İnançları ve Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	55
Çizelge 21 Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının ve Sınıf Yönetim Stillerinden Otoriter – Baskıcı Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.....	57
Çizelge 22 Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının ve Sınıf Yönetim Stillerinden İlgisiz Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.....	57
Çizelge 23 Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının ve Sınıf Yönetim Stillerinden Koruyucu Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.....	58
Çizelge 24 Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının ve Sınıf Yönetim Stillerinden Demokratik Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	58

I.GİRİŞ

Felsefe; düşünme, sorgulama denildiğinde akla ilk gelen tüm bilimleri bir şekilde etkilemeyi başaran insanlık kadar eski bir kavramdır. Sönmez'e (2008) göre felsefenin herkes tarafından kabul edilen evrensel bir tanımı yoktur. Felsefe; din ve şiirden doğarak zaman içerisinde tüm bilimleri kapsayan bir yapıya dönüşmüştür. Topdemir (2016) aynı şekilde felsefeyi tanımlamaya çalışmanın anlamsız bir çaba olduğunu ve felsefenin tanımla kısıtlanamayacağını onun bir anlamlandırma ve sonuç arama süreci olduğunu söyler. Türkçe' deki 'felsefe' kelimesinin aslı Yunanca philosophos kelimesinden gelmektedir. Philosophos 'bilgelik sevgisi' demektir. Bu yüzden doğası gereği felsefe ve bilim ilişkilidir. Öyle ki; bilimsel araştırmaların teorik denilen kısımları aslında felsefedir. Kanıtlanan araştırmalar felsefeden bilimin alanına geçiş yapar. Bilim ve felsefe birbirlerini tamamlayan iki kavramdır. Felsefe bilimsel bulgular neticesinde ilerler. Bilim de ilerlemek ve gelişmek için felsefeye ihtiyaç duyar. Her bilimin bir felsefesi, her felsefenin de bir bilimi vardır denilebilir (Weber, 1998; Arslanoğlu, 2020).

Felsefe, kişilerin kendi gerçeklerini anlamlandırma çabasıdır. Felsefenin eğitime yansması ise eğitimi anlamlı kılacak düşünce, ilke ve kavramları açıklamaya çalışmak şeklindedir (Beytekin ve Kadı, 2015). Eğitim kavramının birçok tanımının olmasının yanı sıra okullarda planlı olarak yapılan formal eğitim; belli hedefler çerçevesinde uygulanan öğrenme-öğretme etkinlikleri ve bunları değerlendirme ile beraber devam eden bir süreç olarak tanımlanır. Eğitimin felsefi açıklaması ise ahlaklı insan yetiştirme faaliyeti şeklindedir (Veysel, 2008; Arslanoğlu, 2020). Burada önemli olan; "Eğitimdeki hedefler neler olmalı ve neye göre belirlenmelidir? Ahlaklı insan kime denir?" gibi soruların yanıtlarıdır. Esasında bu sorular eğitime uygulanacak olan felsefe ile ilgilidir. Bu da bizi eğitim felsefesi kavramına götürmektedir.

Felsefenin incelediği konular temel alındığında eğitimle olan ilişkisi kaçınılmazdır. İnsanlara neyin niçin öğretileceği, eğitimin amacının ne olduğu ve yaşamla ilgili sorular doğrudan felsefenin yardımı ile çözülebilecek sorulardır. Eğitimin ürettiği değer ve bilgi felsefenin ilgilendiği konular arasındadır. Eğitimle felsefe arasındaki ortak ilgi alanlarından eğitim felsefesi kavramı doğmaktadır

(Büyükdüvenci, 2019). Eğitim felsefesi, eğitimi istediği yönde biçimlendirmektedir. Örneğin; eğitimde oluşturulan hedefler temel alındığı felsefi inanca göre belirlenir. Ayrıca belirlenen eğitim felsefesinin eğitimcilerin yetiştirilme tarzına doğrudan etkisi vardır. Eğitim ortamında kullanılacak yöntem ve teknikler, değerlendirme çalışmaları da uygulanacak eğitim felsefesi doğrultusunda seçilir. Eğitim, felsefenin pratik alanıdır. Uygulama dönütleri sayesinde felsefe kendini geliştirebilir. Felsefe ve eğitim arasında iki yönlü bir iletişim mevcuttur (Kaygısız, 1997).

Eğitim felsefeleri; esasicilik, daimicilik, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik, varoluşçuluk olarak sıralanabilir (Wiles ve Bondi, 2007). Eğitim felsefeleri öğretmen, öğrenci ve bilgiyi ele alış bakımlarından geleneksel ve yenilikçi olarak gruplandırılabilir. Realist, esasicı, daimici akımlar geleneksel; pragmatik, ilerlemeci, yeniden kurmacı, varoluşçu felsefi akımlar ise yenilikçi sayılabilir. Gelenekçi eğitim felsefelerinde öğretmen merkezde ve bilginin tek kaynağıdır. Amaç, iyi vatandaş yetiştirerek kültürel mirası aktarmaktır. Yenilikçi eğitim felsefelerinde ise öğrenci ihtiyaçları ön plandadır. Öğretmen, öğrenmeye rehberlik eden kişi konumundadır (Gutek, 2014; Demir ve Aktı Aslan, 2021). Eğitim felsefeleri, eğitim programı oluşturulurken hedef ve kazanımların belirlenmesinde, eğitim yöntem ve tekniklerinin uygulanış şeklinde, ölçme değerlendirme yaparken kullanılacak araçların seçiminde, öğretmenlerin sınıf içerisindeki davranışlarında rol oynar. Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefeleri, sınıflarında uyguladıkları eğitimin niteliğini belirleyen önemli etkenlerden biridir. Öğretmenler benimsedikleri eğitim felsefesine göre birey yetiştirmekte ve eğitim inancı çerçevesinde geleceğe yön vermektedirler (Aslan, 2017; Demir ve Aktı Aslan, 2021).

Her eğitim programının, toplumdaki egemen felsefeye paralel olarak geliştirilmiş bir eğitim felsefesi olmalıdır. Eğitim felsefesi, toplumun ve bireylerin nasıl, niçin yetiştirileceğinin omurgasını oluşturur. Eğitim sistemindeki hedefler, belirlenen eğitim felsefesine göre şekillenir. Bu bağlamda sistem içerisindeki en etkin birey olan öğretmenler de bu felsefeye göre eğitim durumlarını düzenleyebilirler. Öğretmenler, aldıkları eğitimlerle kendi eğitim inançlarını oluşturmaktadırlar. Bu inancın gelişmesinde öğretmenin yaşam karakteri ve bulunduğu ev, okul ortamlarının da etkisi vardır. Öğretmenlerin geliştirdiği bu eğitim inancı, öğretim durumlarının gidişatını etkileyerek belirlenmiş olan çatı programın uygulanmasında değişiklikler meydana getirebilir. Çünkü sınıflarda uygulanan yöntem ve teknikler öğretmenin sınıf

yönetimi becerileri, sınıf kültürü, öğretimi değerlendirme durumları, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmenin eğitime bakış açısı ve eğitim inancı ile şekillenmektedir (Brown ve Rose, 1995; Hirst, 2010; Doğanay ve Sarı, 2003).

Eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler, bunu sistemli bir şekilde sınıflarda yapmaktadırlar. Sınıf, öğretmen ve öğrenciyi bir araya getiren eğitimin temel olarak uygulandığı dersliklerdir (Kılıç ve Mutlu Aydın, 2016). Eğitimin planlı olarak yapıldığı yer okullardır. Bu planlı eğitim sınıf ortamlarında öğretmen-öğrenci iletişiminde gerçekleşir.

Sınıf ortamı: Öğrencilerin öğrendiği, iletişim kurduğu, sosyalleştiği ve belli kurallara uyduğu bir eğitim alanıdır. Öğrenciler için bu denli önemli olan bir mekânın oluşturulması, düzenlenmesi ve yönetilmesi öğretmenin sorumluluğundadır. Öğrencilerin öğrenmelerinin kalitesini, psikolojik ve sosyal durumlarını öğretmenin sınıf yönetimi becerisi etkilemektedir. Bu sayede öğrenciler sosyal hayattaki kuralları, birlikte yaşamayı, tutum ve davranış geliştirmeyi sınıflarda öğrenirler (Ertürk, 2022). Olumlu bir sınıf iklimi oluşturmak öğretmenin sınıf yönetimi becerisine bağlıdır. Sınıf yönetiminde organizasyonu sağlayamayan ve etkili bir yönetim becerisi ortaya koyamayan öğretmenler, disiplin ve davranış problemleri ile karşılaşmaktadır. Bu durum eğitimin kalitesini oldukça etkilemektedir (Oliver ve Reschly, 2007).

Sınıf yönetimi, öğrencilere en etkin eğitim ortamını sunma becerisidir. Sınıf yönetimi, eğitim ortamındaki kaynakları etkin kullanma, zamanı yönetme, öğrencilerin derse katılımını sağlama ve öğrenme ortamındaki olumsuzları ortadan kaldırabilme yetisidir. Sınıf yönetimi, belli bir plan dâhilinde yapılan iletişim ve değerlendirme becerisi içeren, sistematik ve bilinçli bir şekilde uygulanan belli teknikleri içeren bilimsel temele dayalı bir süreçtir (Erdoğan, 2010).

Sınıflarda öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğretmenlerin etkililiğidir. Öğretmenin etkili olmasında sınıf yönetimi becerisi temel etkidir. Sınıf yönetimi, öğrenmede ve öğretmede hayati öneme sahiptir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımı onların sınıfta gösterdiği davranışlara göre farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Bu biçimler karşıladıkları ölçütlere göre sınıf yönetimi modelleri olarak tanımlanır (Babaoğlu, 2011). Sınıf yönetiminde başvurulan modeller; geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak sıralanabilir (Başar, 2004; Erdoğan, 2010). Sınıf yönetimi öğretmenlik mesleğinin temel becerisidir ve eğitim

fakültelerinde ders olarak okutulmaktadır. Sınıf yönetimi becerisi, eğitimin kalitesini belirleyen önemli unsurdur. Öğretmenlerin sergiledikleri sınıf yönetimi modelleri onların sınıf içindeki olaylara ve davranışlara gösterdiği tepkilere, öğretim sürecini işleyiş tarzlarına, sahip oldukları eğitim inancına göre farklılık gösterebilir. Bu bağlamda ortaya çeşitli sınıf yöneticisi tipleri çıkmaktadır. Erdoğan'a (2010) göre bunlar; otoriter, koruyucu, destekçi, birlikçi, serbest ve demokratik sınıf yöneticisi tipleridir. Bosworth (1997) ise sınıf yönetim stillerini baskıcı, yetkeci, serbest ve ilgisiz olarak dört kategoriye ayırmıştır.

Öğretmenlerin derslerdeki davranışları ve tutumları, öğrenci ile kurulan iletişim biçimi, dersi yönetme yaklaşımı onun kullandığı sınıf yönetimi stili ile ilgilidir. Örneğin; geleneksel modele bağlı otoriter sınıf yönetiminde sınıfın tek hâkimi öğretmendir, kural dışı hiçbir davranışa izin vermez ve mutlak disiplin ile kuralları uygular (Aktan ve Sezer, 2018). Yetkeci sınıf yönetimi stilinde ise kurallar olmasına rağmen nedenleri öğrencilere açıklanır. Öğrenci ile iletişim olumlu ve samimidir. Serbest sınıf yönetimi stilinde yönetici, yetkisini kullanmayıp sorunların çözümünü öğrencilere bırakır. Öğrenciler çoğunlukla amaçlarını kendileri belirlerler. İlgisiz sınıf yönetimi stilinde öğretmen zamanı doldurma dışında başka bir şey yapmaz. Öğrenmeler üzerinde çaba harcamaz. Bireysel farklılıkları umursamaz, öğrenciler çoğunlukla serbest zamana sahiptir (Canez ve vd., 2019; Aytaç ve Uyangör, 2020; Erdoğan, 2010).

Sınıf yönetimi sırasında öğretmenin rolü, olayları ve davranışları kontrol etmek, öğretim etkinliklerini örgütlemektir. Bu işi yaparken öğretmenlerin süreç içerisindeki davranışları ve eğitim anlayışı belirleyicidir. Öğretmenin sınıf içerisindeki tutum ve davranışları, problemlerle başa çıkma becerisi, uyguladığı yöntem ve teknikler, eğitime bakışı, öğrencilerle iletişim becerisi sınıf yönetiminin nasıl olacağını büyük oranda belirlemektedir (Ertürk, 2022). Öğretmenlerin eğitim inancı, temelde sahip oldukları felsefeye göre daimici, esasici, ilerlemeci, varoluşçu ve yeniden kurmacı şeklinde olmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarındaki eğitimi oluşturma, düzenleme ve yönlendirme çeşitleri bu farklı eğitim inançlarına göre şekillenmektedir. Dolayısıyla sınıf yönetme stilleri de belirledikleri felsefi inanç çerçevesinde gelişmektedir. Bu araştırmada bu ilişkiden yola çıkılarak sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim inançları ve bu inanç çerçevesinde oluşturdukları sınıf yönetimi stilleri incelenmiştir.

A. Araştırma Sorusu

Bu araştırmanın ana araştırma sorusu: “Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile sınıflarında uyguladıkları sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki nedir?” şeklindedir.

1. Araştırma Soruları

1. Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi/felsefeleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri eğitim verdikleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri mesleki kıdem yıllarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları sınıf yönetim stilleri nedir?
6. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları sınıf yönetim stilleri cinsiyete göre değişiklik göstermekte midir?
7. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları sınıf yönetim stilleri eğitim verdikleri sınıf düzeyine göre değişiklik göstermekte midir?
8. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları sınıf yönetim stilleri mesleki kıdem yıllarına göre değişiklik göstermekte midir?
9. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları yönetim stilleri eğitim felsefesi inançlarına göre değişiklik göstermekte midir?
10. Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile sınıflarında uyguladıkları sınıf yönetim stilleri arasında bir ilişki var mıdır?
11. Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri sınıflarında uyguladıkları sınıf yönetim stillerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

B. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile sınıflarında uyguladıkları sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi inançlarını ve sınıf yönetimi stillerini belirleyerek bunların cinsiyet, mesleki kıdem yılı, okutulan sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin benimsemiş oldukları eğitim felsefeleri

ile sınıflarında uyguladıkları sınıf yönetimi stilleri arasındaki korelasyon incelenerek birbirlerinin yordayıcısı olup olmadıklarını saptamak amaçlanmıştır.

C. Araştırmanın Önemi

Sınıf öğretmeni, ilköğretimin birinci kademesinde görev yapan eğitim programına kılavuzluk ederek kazanım ve davranışları okullarda öğrencilere aktarmaya çalışan kişidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022). Eğitimin temelini atıldığı ilkökul kademesinde sınıf öğretmenleri vizyonları ile çocukların geleceğini şekillendirme açısından son derece etkilidir. Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefeleri ve eğitime bakış açıları onların sınıftaki eğitim faaliyetlerine yansır. Öyle ki ilkökul öğrencisi, sınıf öğretmenini rol modeli olarak görür ve sınıf öğretmenin davranışlarından etkilenir. Sınıf öğretmenlerinin benimsemiş oldukları eğitim felsefelerinin ne olduğu eğitimin amacının belirlenmesi açısından önemlidir. Her ülkenin uyguladığı ve eğitimden beklentilerini yansıtacak olan bir eğitim felsefesi vardır. Bu felsefeyi temel kademe de uygulayacak kişiler sınıf öğretmenleridir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu eğitim felsefelerinin tespiti, milli eğitimin geleceği açısından önem arz etmektedir (Arslan ve Özpınar 2008; Yayla, 2017).

Eğitim felsefesi, öğrenme-öğretme ilişkisini içeren ve eğitimcilere süreç hakkında amacını hatırlatan tutarlı bir yapıdır (Conti, 2007). Öğretmenlerin felsefi inançları uygulayacakları eğitim sistemini doğrudan etkilediği için sahip oldukları felsefi inançların araştırılması büyük öneme sahiptir (Vayvay, 2020). Bu eğitim sistemi içinde de akla ilk gelen okuldur. Çeşitli eğitsel amaçların çıktısının alındığı bir üretim merkezidir okul (Çakmak, Kayabaşı ve Ercan, 2008). Okulda eğitim öğretimin gerçekleşmesinde en büyük rol öğretmenindir. Günümüzde öğretmen sadece öğretici değil, sınıfta öğretim sürecini yönlendiren konumuna gelmiştir (Şentürk ve Behçet, 2008). Eğitim faaliyetlerinin en planlı ve fonksiyonel yapıldığı yerler olan sınıflarda eğitimi koordine etmek, eğitim ortamından en çok faydayı sağlamak için düzenlemeler yapmak, kısacası sınıfı yönetmek eğitimin kalitesini belirleyen önemli bir faktördür. Dolayısıyla sınıfı yönetme görevinde olan öğretmenlerin hangi felsefe ve stil ile sınıf yönetimini uyguladığı ve bundan aldığı sonuçlar öğrenci başarısında, eğitimin amacına ulaşmasında etkilidir (Yalçın, 2020).

Eğitimcilerin sınıftaki davranışları onların karakter yapıları, hayat felsefeleri ve değerleri ile doğrudan ilgilidir. Sınıf yönetme tarzları da eğitim felsefesi görüşlerinden etkilenebilir. Sınıf öğretmenlerinin, eğitim inançlarına göre sınıf yönetimi stillerini araştırmak eğitim felsefenin amacına hizmet etmektedir. Çünkü öğretmenlerin uygulamış oldukları sınıf yönetimi stilleri geleceğimizi oluşturacak olan bireylerin sorgulama, problem çözme, iletişim kurma, eleştirel düşünme gibi becerilerinin gelişmesinde ya da gerilmesinde oldukça önemlidir (Malmgren, Trezek ve Paul, 2005).

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin benimsemiş oldukları eğitim felsefeleri ile sınıflarında uyguladıkları sınıf yönetim stilleri arasında ilişkiyi bulmak amaçlanmıştır. Konu ile ilgili literatür araştırmasında çeşitli branşlardaki öğretmenlerin eğitim felsefelerine ve sınıf yönetimi stillerine yönelik araştırmalara rastlanmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin eğitim inançları ve sınıf yönetimleri ayrı ayrı incelemiştir (Djigic ve Stojiljkovic, 2011; Abu- Tineh, 2011; Alkım Şahin vd., 2014; Moghtadaie ve Hoveida, 2015; Tupas ve Pendon, 2016; Magulod, 2017; Sezer vd., 2017; Aslan, 2017; Karamanoğlu ve Özbakış, 2017; Sönmez Ektem, 2019; Barni vd., 2018; Alsalem, 2018; Koutrouba vd., 2018; Ivanova, 2019; Berkant ve Özaslan, 2019; Canöz vd., 2019; Adedigba ve Sulaiman, 2020; Yaralı, 2020; Ünlü, 2020; Yalçın, 2020; Aytaç ve Uyangör, 2020). Yapılan araştırmalarda doğrudan sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefe inançları ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi konu alan bir incelemeye rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışmanın alana katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çalışma gereğince, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve sınıf yönetimi stilleri; cinsiyet, okutulan sınıf düzeyi, kıdem değişkenlerine göre saptanacağından ileride yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapılan çalışma, sınıf öğretmenlerinin benimsemiş oldukları eğitim inançlarını, sınıflarına ne kadar uygulayabildiklerini göstermesi açısından önemlidir.

D. Varsayımlar

Bu bölümde araştırmanın varsayımları maddeler halinde aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmada kullanılan Eğitim İnançları Ölçeği (Yılmaz, vd., 2011) ve Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği (Aktan ve Sümer, 2018) araştırmanın amacına uygun verilerin toplanması için gerekli niteliğe sahiptir.

2. Araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenleri, sorulara doğru ve samimi cevaplar vermişlerdir.

E. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılıkları aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Araştırmada elde edilen bulgular; ölçek formlarından “Eğitim İnançları Ölçeği (Yılmaz, vd., 2011) ve Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği (Aktan ve Sümer, 2018)” elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma araştırılan konu özelinde ve Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk eğitim felsefeleri ile sınırlıdır.

F. Tanımlar

Felsefe: “İnsanın evren ve evrenin insanlarla ilişkisi üzerine sistematik, derinlemesine ve spekülatif düşünmesi sonucunda oluşmuş bilgi alanıdır.” (Gutok, 2001, s.2).

Eğitim: “Örgün eğitim olarak; öğrenenin yapılandırmasına izin vererek belirli yöntem ve tekniklerle, öğrenciye okul ortamında bilgiyi aktarma sürecidir. Sosyolojik olarak, toplumsal değer ve kültürün aktarımıdır. Kişinin bilgiyi özümsemesi ve içselleştirmesi de eğitimin kazanım terimi anlamıdır”(Büyükdüvenci, 2019, s.39).

Eğitim Felsefesi: “Eğitimin amacının belirlenmesini sağlayan felsefi düşüncelerin eğitime uygulanmasıdır. Eğitime felsefi bir bakış açısı kazandırmaktır”(Arslanoğlu, 2020, s.29).

Sınıf Yönetimi: “Öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesidir.” (Erdoğan, 2010, s.11).

II. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

A. Ulusal Çalışmalar

Alkın Şahin vd., (2014) öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen nicel araştırmalarında eğitim inançları ölçeği ve California eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini kullanmışlardır. En fazla varoluşçuluk ve ilerlemecilik, en az daimicilik ve esasicilik kabul gören felsefeler olarak bulunmuştur. Varoluşçuluk ve İlerlemecilik felsefeleri ile eleştirel düşünme eğilimi arasında olumlu ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Esasicilik ile eleştirel düşünme eğilimi arasında korelasyon -0.31 bulunmuş ve ters yönde düşük ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sezer vd., (2017) çeşitli branşlardaki 306 öğretmenle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin yaşam stilleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yaşam stilleri envanteri ve sınıf yönetim stili ölçeğinden elde ettikleri verilerde mükemmeliyetçi yaşam stiline sahip öğretmenlerde otoriter sınıf yönetimini benimseyen öğretmenler arasında güçlü olumlu ilişki tespit edilmiştir. Analizler sonucunda en çok kabul gören serbest sınıf yönetimi stili iken en az benimsenen otoriter sınıf yönetimi stilidir. Ayrıca öğretmenlerin yaşam stilleri ile sınıf yönetimi stilleri arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir.

Aslan (2017) sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu değişkenleri açısından incelemiştir. 95 sınıf öğretmenin katıldığı araştırmada en çok kabul gören inanç varoluşçuluk olurken en az katılım esasicilikte olmuştur. Araştırmada, kadın öğretmenlerin ilerlemeci ve varoluşçu eğitim felsefelerini erkek öğretmenlere göre anlamlı olacak şekilde daha fazla kabul ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca diğer eğitim felsefelerinde kıdeme göre anlamlı fark bulunmazken daimicilik felsefesinde kıdemi 0-5 yıl olanların aleyhine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Kahramanoğlu ve Özbakış, (2018) karma model, sıralı açıklayıcı desen kullanarak yaptıkları araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve epistemolojik inançlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin tespit edilmesidir. Gaziantep ilinde görev yapan 387 sınıf öğretmenine “Eğitim İnanç Ölçeği” ve “Epistemolojik İnanç Ölçeği” uygulanmış 25 katılımcı ile de nitel veriler için görüşmeler yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin en fazla varoluşçuluk ve ilerlemeciliği en az ise daimicilik ve esasiciliği benimsedikleri tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ve epistemolojik inançlarının bazı boyutları ile cinsiyet ve yaş değişkeni arasında anlamlı farklılıklar saptanırken; eğitim durumu, kıdem, sınıf düzeyi değişkenlerinde anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenmenin çabaya bağlı olması epistemolojik İnanç ile eğitim inançlarından İlerlemecilik ($r = -.612$), Varoluşçuluk ($r = -.627$), Yeniden Kurmacılık ($r = -.489$) ve Daimicilik ($r = -.422$) arasında ters yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Sönmez Ektem, (2019) yaptığı nicel araştırmada öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile demokratik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 263 kişi ile yapılan araştırmada eğitim inançları ölçeği ve demokratik tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adayları en fazla varoluşçuluk ve ilerlemeciliği en az ise esasiciliği tercih etmiştir. Daimicilik felsefesi erkek öğretmenlerin lehine olacak şekilde anlamlı şekilde farklılık göstermiştir. Pedagojik formasyon eğitimi alan adaylar eğitim fakültelerinde okuyan adaylara kıyasla ilerlemeci ve varoluşçu gibi çağdaş felsefeleri daha çok benimsemişlerdir. Öğretmen adaylarının varoluşçu eğitim felsefe ile demokratik tutumları arasında pozitif, esasic eğitim felsefesi ile demokratik tutumları arasında ters yönde ilişki tespit edilmiştir.

Berkant ve Özaslan, (2019) sınıf öğretmeni, fen bilgisi öğretmeni ve pedagojik formasyon programlarında eğitim gören 303 öğretmen adayı ile cinsiyet, anne baba tutumu, öğrenim görülen program, benimsedikleri eğitim sistemi, odak amaç tercihleri değişkenlerine göre eğitim inançlarını incelemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Adaylar arasında en fazla varoluşçuluk en az esasicilik kabul görmüştür. Cinsiyet ve öğrenim görülen program ve anne baba tutum tipi değişkenleri eğitim inançları üzerinde fark yaratmamıştır. Eğitim sistemi açısından öğretmen merkezliyi seçenlerde esasicilik, öğrenci merkezliyi seçenlerde ilerlemecilik felsefesi daha fazladır.

Canöz vd., (2019) yaptıkları araştırmada ilkökul öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kullanılan sınıf

yönetimi stilleri ölçeği ve ilkökul öğretmenleri motivasyon ölçeği ile ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri ve mesleki motivasyon düzeylerinin; cinsiyet, hizmet alanı, kıdem, sınıf mevcudu faktörlerine göre araştırması yapılmıştır. Sınıf yönetimi stillerinde cinsiyet ve hizmet alanı etkenlerine göre anlamlı farklar bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre ilgisiz sınıf yönetim stilini daha çok benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri ile otoriter ve serbest sınıf yönetimi stilleri arasında pozitif yönlü düşük ilişki tespit edilmiştir.

Yaralı, (2020) yaptığı araştırmada Kafkas Üniversitesi'nde öğrenim gören 657 öğretmen adayının eğitim inançlarını; cinsiyet, program türü, sınıf düzeyi, öğretim türü ve yaş aralığı değişkenlerine göre incelemiştir. Uyguladığı 'Eğitim İnançları Ölçeği' ile betimsel tarama modelini kullanarak verileri toplamıştır. En yüksek katılım varoluşçu eğitim felsefesine gösterilirken en az katılım esasici eğitim felsefesine gösterilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre varoluşçuluk kadınlarda, esasicilik ise erkek öğretmen adaylarında anlamlı düzeyde farklı şekilde kabul görmüştür. Öğrenim görülen program türüne göre de tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Aytaç ve Uyangör, (2020) yaptıkları araştırmada Bursa'da görev yapan çeşitli branşlardan öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. "Öğretmenlerin öğretme anlayışları ve sınıf yönetim stilleri nedir? Bunlar arasında anlamlı ilişkiler var mıdır? Öğretme anlayışları yönetim stillerinin yordayıcısı mıdır?" Sorularının yanıtlarını aramışlardır. Öğretmenlerin uyguladığı yapılandırmacı öğretim anlayışı ile yetkeci ve serbest sınıf yönetimi stili arasında pozitif, otoriter sınıf yönetimi ile ter yönde ilişki tespit edilmiştir. Geleneksel anlayışla öğretim yapan öğretmenlerinde otoriter sınıf yönetimi ile pozitif ilişkisi tespit edilmiştir.

Ünlü (2020) yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre, en fazla benimsenen sınıf yönetimi stili yetkeci iken en az kabul gören ise ilgisiz sınıf yönetimi stilidir. Cinsiyete göre sınıf yönetimi stilinden bir farklılık gözlenmemiştir. Öğretmenlerin mezuniyet dereceleri sınıf yönetim stillerini etkilememiştir. Sınıf mevcudu arttıkça baskıcı, yetkeci ve serbest yönetim stilleri azalmaktadır. Öğretmenlerin düşünme stilleri ile sınıf yönetimi stilleri arasında anlamlı düşük ilişkiler bulunmuştur.

Yalçın (2020) yüksek lisans tezinde sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetim stillerinin sınıfta oluşturulan olumlu sınıf iklimini nasıl etkilediğini araştırmıştır. 361 sınıf öğretmenine sınıf yönetimi stilleri ölçeğini uygulayarak verileri elde etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeninde demokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi stilleri kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Medeni duruma göre 'koruyucu' sınıf yönetim stili alt boyutunda farklılaşma mevcuttur. Yaş değişkenine göre, koruyucu ve demokratik yönetim stillerinin farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Sınıf mevcuduna göre, sınıf yönetim stilleri incelendiğinde, sınıf mevcudu 35'den az olanlar koruyucu stili daha fazla benimsemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinin, olumlu sınıf iklimi sağlamayı anlamlı bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

B. Uluslararası Çalışmalar

Abu-Tineh vd., (2011) Ürdün'deki öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerini ve öz yeterlilik düzeylerini belirleyip bunlar arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Veriler, Ürdün'deki ilkokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden tabakalı örnekleme yoluyla seçilen 566 kişiye uygulanan ölçek ile elde edilmiştir. Sınıf yönetimi stilleri; öğretim yönetimi, davranış yönetimi, insan yönetimi olarak 3 alt boyutta incelenmiştir. Öğretim yönetimi stili en çok uygulanan stil iken insan yönetimi en az kabul gören yönetim stili olmuştur. Öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri ile sınıf yönetimi stillerinin alt boyutu olan öğretim yönetimi stili ile pozitif ve anlamlı ilişkisi tespit edilmiştir.

Djigic ve Stojiljkovic (2011) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetim stilleri ile sınıf iklimi ve sınıf başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ayrıca Sırbistan'daki öğretmenlerin hangi sınıf yönetimi stillerini kullandıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. 273 ilkokul öğretmenine uygulanan ölçekle veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinin öğrenci başarısını büyük oranda etkilediğini bulmuşlardır. Etkileşimci sınıf yönetimi tarzı, müdahaleci ve müdahaleci olmayan sınıf yönetimi tarzlarına kıyasla sınıf iklimini ve başarısını daha olumlu şekilde etkilemiştir. Öğretmenlerin %59, 5'i etkileşimci tarzı benimsemiştir.

Moghtadaie ve Hoveida (2015) yaptıkları araştırmada, İsfahan genelinde çalışan ilkokul öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ve sınıf yönetimi stilleri

arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sınıf yönetimi stillerini; müdahaleci tarz, etkileşimci tarz, müdahaleci olmayan tarz olarak üç alt boyutta incelemişlerdir. Anket yapılarak ulaşılan nicel araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi stilleri ile akademik iyimserlikleri arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Özellikle öğretmenlerin akademik iyimserliği ve müdahaleci olmayan sınıf yönetimi stili arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Tupas ve Pendon (2016) tabakalı örnekleme yoluyla seçtikleri 67 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının not ortalaması, cinsiyet ve aldıkları derslere göre benimsedikleri eğitim felsefelerini araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre değişkenlere bir bütün olarak bakıldığında, varoluşçuluk ve ilerlemecilik felsefeleri kabul görme açısından baskın olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim felsefeleri cinsiyet, not ortalaması ve alınan derse göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Magulod (2017) Filipinli öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini belirlemek için bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya 76 öğretmen adayı katılmıştır. Bulgulara göre öğretmen adayları, ilerlemecilik felsefesine oldukça bağlılığın yanı sıra varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık felsefelerine de yönelim göstermişlerdir.

Barni vd., (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kişisel ve sosyal değerleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya Kuzey İtalya’da görev yapan 157 lise öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin kişisel değerleri ile otoriter ve yetkeci sınıf yönetimi stilleri arasında pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere kıyasla otoriter sınıf yönetimi stilini daha çok benimsemişlerdir. Öğretmenlerin değerleri izin verici sınıf yönetimi stilini yordamamıştır.

Alsalem (2018) Riyad şehrindeki Arapça öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ve müfredat yönelimleri arasındaki ilişkiyi incelemek için betimsel bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler en fazla hümanizm felsefesini benimserken ikinci olarak ise akademik akılcılık felsefesi öne çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin müfredat yönelimleri ile eğitim felsefeleri arasında anlamlı pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inancına yöre müfredat görüşleri ortaya çıkmıştır.

Koutrouba vd., (2018) 418 ilkokul retmeni ile yaptıkları çalışmada Yunan ilkokul retmenlerinin sınıf yönetimi tarzlarını belirlemek istemişlerdir. Sınıf yönetimi stilleri; müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimci olarak 3 boyutta incelenmiştir. retmenler retimde etkileşimci tarzı kullanırken davranış yönetiminde müdahaleci tarzı kullanmışlardır.

Ivanova (2019) ilkokul ve okul öncesi retmenlerinin eğitim felsefesi inançlarını belirlemek amacıyla 150 kişi ile yaptığı araştırmada; hümanizm, yapılandırıcılık, pragmatizm, özcülük, liberalizm, varoluşculuk, pozitivizm arasından yapılandırıcılık ve hümanizm felsefelerine gösterilen ilgi büyük oranda baskın çıkmıştır.

Adedigba ve Sulaiman (2020) retmenlerin sınıf yönetimi stillerinin öğrencilerin öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 250 ilkokul retmenine uygulanan ölçeklerle veriler toplanmıştır. retmenler en fazla otoriter yönetim tarzını benimsemişlerdir. Otoriter sınıf yönetimini sırasıyla demokratik yönetim stili ve serbest sınıf yönetim stili takip etmiştir. retmenlerin sınıf yönetimi stilleri ile öğrencilerin derse yönelik motivasyonları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca retmenlerin sınıf yönetimi stilleri öğrencilerin akademik başarısını da etkilediği de bulunmuştur. Araştırmaya göre demokratik sınıf yönetimi stili öğrencilerin başarısını artırırken otokratik sınıf yönetim stili düşürmektedir.

Araştırma sorusu ile ilgili literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde; retmenlerin eğitim inançları ile eleştirel düşünme, yaşam stilleri, epistemojik inançları, demokratik tutumları arasındaki ilişkilerin yaş, kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre araştırıldığı görülmüştür. Sınıf retmenlerinin eğitim inançları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

III. KURAMSAL ÇERÇEVE

A. Felsefe Kavramı

Felsefenin birçok anlamı vardır fakat felsefenin net şekilde tanımı yapılmamıştır. Felsefe kavramını bir çerçeveye sığdırmak doğru değildir. Çünkü felsefe sürekli gelişen ve devam eden bir süreçtir. Türkçe 'deki felsefe sözcüğü Grekçe *philosophia* kelimesinin Arapça' ya çevrilmiş halidir. Türkçe anlamı bilgelik sevgisidir. Her koşulda bilginin peşinden koşmak felsefenin amacına hizmet eder. Felsefe her türlü varlık üzerine düşünme, onu anlamlandırmaya çalışma, onunla ilgili doğru soruları sorma ekinliğidir. Felsefe problemler üzerine ilerleyen bir disiplindir. İlk olarak felsefe, doğadaki düzenli olayları inceleyerek bunlara yanıt aramaları sonucu ortaya çıkmıştır. İlk soru, tözün (ilk ana madde) ne olduğudur. Cevaplar; Thales' göre su, Anaksimenes'e göre hava Anaksagoras'a göre tohum Demokritos'a göre ise bu atom olmuştur. Felsefe, bilinmeyen hakkında etkili sorular sorma ve bilinmeyeni anlamlandırma ve hakikate erişme çabasıdır denilebilir. Felsefe, birçok konu ile ilgilenen evrensel bir bilgidir. Felsefe tanımlanması gereken bir sözcük değil insani bir girişimdir (Bochenski, 1991; Schwarz, 1997, Tokdemir, 2009; Tunalı, 2019). Felsefe, 19.yy'a kadar yarar göstermeyen rasyonel bilgi olarak tanımlanmıştır. Antik devirde ise felsefe Platon'a göre doğruya ulaşmak için yöntemli düşünme biçimidir. Aristoteles'e göre hakikatin bilgisidir. Felsefe ile birlikte filozof kelimesi de ortaya çıkmaktadır. Latince *philosophus* biçiminde yazılır. Pythagoras'ın kendisine bilgiyi seven manasında *philosofos* demesi ile ortaya çıkmıştır (Korlaelçi, 2013).

Felsefenin, bilgi kavramını sorgulayan epistemoloji, etik ve estetik konuları ile ilgilenen aksiyoloji, varlıkla ilgilenen ontoloji olmak üzere üç temel disiplini vardır. Bilginin ne olduğu, yapısı, doğası, kaynağı, yöntemi gibi sorular bilginin felsefesi diyebileceğimiz epistemolojinin alanına girer. Epistemoloji eğitim felsefesi ile doğrudan ilişkili olan felsefe disiplini (Büyükdüvenci, 2019). Felsefe; varlık, ahlak, bilgi, gerçek, ruh, madde, bilim, mantık, sanat, hukuk, metafizik, eğitim, doğa gibi birçok konu ile ilgilendiği için bilim dalları ile ilişki içinde olması kaçınılmazdır

(Aydın ve Akto, 2021). Eğitim süreçlerine yön veren epistemoloji, bilginin çerçevesinin çizilmesi ve yapılandırılması konusunda devreye girer. Epistemoloji bilgi ve bilme kavramları üzerine yoğunlaşır (Hofer, 2002; Demir ve Akınoğlu, 2013). Felsefenin temel konularından biri de varlıktır. Hatta felsefeye varlığın soruşturulması yapılarak başlanır. Bilgiden önce varlığı tanımlamak gerekir. Socrates öncesinde evrenin, nesnelerin, şeylerin oluşumu ile ilgili sorular ontolojinin başlamasını sağlamıştır. Aristoteles “ nasıl biliyoruz?” sorusu ile bilgiyi ve dolayısıyla varlığı sorgulayarak ontoloji alanına epistemolojiyi dâhil etmiştir (Güzel, 2008). Ontoloji kavramı ilk kez Aristoteles’in Metafizik eserinde nesnelere doğaları gereği ait olan nitelikler olarak tanımlanmıştır. Ontoloji her alandaki varlıkların nasıldır, nedenini sorgulayıp ayrıntılı şekilde sınıflandırmaya çalışır (Guarino et al., 2009). Felsefenin bir diğer disiplini de aksiyolojidir. Aksiyoloji etik, estetik, değerler konusunu ele alır. Ahlaki, sosyal, politik, estetik, inanç kavramlarını kapsayan aksiyoloji genel olarak iyiyi, güzeli, doğruyu sorgular (Çetin ve Balanuye, 2015).

Sosyal bir varlık olan insanın hayatında değerler önemli bir yer edinmiştir. Yetiştirilecek nesillerin ahlak ve estetik anlayışı eğitim ile şekillenmektedir. Değerlerin öğretilmesi ve aktarılması eğitimin alanına girdiği için aksiyoloji ile eğitim ilişkilidir. Felsefenin epistemoloji, aksiyoloji ve ontoloji olmak üzere üç temel disiplini incelendiğinde eğitim felsefelerinin bu felsefelere göre şekillendiği ortaya çıkmaktadır. Eğitim felsefelerinin eğitime yön verdiği düşünülürse felsefe, eğitimin yol göstericisidir denilebilir (Öksüz, 2020).

B. Eğitim Kavramı

Eğitim, farklı çağlarda dönemin özelliklerine göre farklı şekillerde tanımlanmış ve farklı işlevlerde kullanılmıştır. Eğitim kavramı bireyin tüm yaşamı boyunca karşılaştığı bir durumdur. İlk olarak ailede başlar ve onu okul, sosyal yaşam takip eder. Eğitim kelimesinin kökenine bakacak olursak İngilizce ’deki ‘education’ kelimesi Latince fiziki gelişme, bir işte ilerleme kaydetme anlamına gelen ‘educere’ kelimesinden gelmektedir. Eğitim kelimesi Türkçe ’de ise terbiye manasında kullanılmıştır. Durkhiem, eğitimi yetişkin kuşakların, genç kuşaklara gençlerin yetişmesi, hayata hazırlanması için yaptıkları etki olarak görür. Tolstoy’a göre eğitim başkasını kendine benzetmeye çalışmaktır. Dewey ise eğitimi, deneyim kazanarak işlevsel bilgi kazanma olarak tanımlar (Ada ve Keskinlik, 2006; Tezcan, 2013).

Eğitime sosyolojik olarak bakmak gerekirse eğitim, zamana göre değişen bir olgudur denebilir. Örneğin, Ortaçağ'da dinsel eğitim ön planda iken günümüzde eğitim bilimseldir. Süreç içerisinde eğitim anlayışları çeşitli paradigmalara şekillenmiştir. işlevselci paradigma olarak tanımlanan eğitim anlayışına göre eğitimin görevi okullarda yetenekli öğrenciler yetiştirerek toplumda düzeni sağlayacak kurumlara bunları yerleştirmek ve çarkın dönmesini sağlamaktır. Marks ve Engels'in öncülüğünü yaptığı çatışmacı paradigmada ise eğitimi maddi bir ürünle birleştirmek, eğitiminin üretici yönüne odaklanmak esastır. Okul ideolojik araç olmaktan uzaklaştırılmalı işçi yetiştirme kurumu olmamalıdır. Kişileri hem bedenlen hem zihnen eğitmek gerekir. Eğitimle ilgili yapılan tüm bu tanımlamalardan ve açıklamalardan yola çıkılarak eğitimi genel olarak tanımlamak gerekirse, canlının davranışı, becerisi, yeteneği, zihni üzerinde etkili olan sürekli devam eden eylemlerdir denilebilir (Yıldırım, 2013; Tezcan, 2013).

Eğitim kurum, eylem ve süreç olarak üç ayrı tanımlamaya açıktır. Kurum olarak eğitim, eğitim sürecinde varlık gösteren okul, bakanlık gibi göstergelerdir. Örneğin; Türk Eğitimi denilince sistem içindeki kurumlardan bahsedilir. Eylem olarak kullanılan eğitimde, ortaya çıkan bir ürün ve bu ürünü değerlendirme vardır. Süreç olarak kullanılan eğitimde ise öğretim için planlı bir etkileşim mevcuttur. Okullarda eğitim denilince aklımıza gelen eğitimin süreç olarak kullanılan anlamıdır (Duman, 2003).

Eğitim, belli hedefler doğrultusunda, çeşitli öğretim faaliyetlerini içeren süreç halinde ilerleyen bir bilimdir. Eğitimde hedefler, eğitilecek kişide bulunmasını istediğimiz, ona kazandırmamız gereken yetenek, beceri, tutum, davranış, alışkanlık gibi özelliklerdir. Derslere özgü duyuşsal, bilişsel, psikomotor konu alanı hedefleri olduğu gibi uzak hedefler denen ülkenin genel eğitim hedefleri de mevcuttur. Eğitim tanımındaki eğitim-öğretim faaliyetleri ise öğrenmenin gerçekleşmesi için ortamın düzenlenmesi, uygulanan çeşitli yöntem teknikler, öğretim materyalleri, öğretmen öğrenci ilişkilerini ihtiva eder. Eğitim faaliyetleri sonunda değerlendirme yapılır. Değerlendirme süreci eğitim- öğretim faaliyetlerinin bir çıktısıdır. Hedeflerin ne ölçüde kazandırıldığının tespitidir. Eğitim bu süreçlerden oluşan dinamik bir yapıdır. Okullarda uygulanan ve formal eğitim olarak adlandırılan eğitim türü; planlı, programlı ve kontrol dâhilinde yürütülen bir öğrenme-öğretme sürecidir (Sönmez, 2008; Ornstein ve Hunkins, 2014).

Eğitim kavramı tartışıldığında öğrenme, öğretme, öğretim kavramlarını da açıklamak gerekmektedir. Öğretim; öğrenci, öğretmen, amaçlar ve planlar bileşenlerinden oluşan öğrenmenin gerçekleştirilme faaliyetidir. Öğrenmeyi sağlayıcı girişimdir. Öğretme kavramı ise öğretim işini yapmaktır. Öğretimi okullarda uygulayan kişi öğretmenlerdir. Öğretmen, öğrenmeleri sağlamak amacıyla eğitim durumlarını düzenleyen kişidir. Öğrenme; bireyin hayatında deneyim yoluyla ortaya çıkan değişimdir. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmeler olabilir. Örneğin, araba kullanmayı öğrenme psikomotor bir öğrenmedir (Bandura, 1991; Duman, 2003; Sönmez, 2008; Hoy ve Miskel, 2010).

C. Eğitim Felsefe İlişkisi

Eğitim ve felsefe çift yönlü ve uzun bir geçmişe dayanmaktadır. Çok eski çağlardan beri insanların fiziksel, bilişsel, duyuşsal olarak nasıl eğitilebileceği sorusu sorulmuştur. Eğitim bilimi bu sorunun yanıtı için çeşitli disiplinlerden faydalanmıştır. Felsefe bu noktada eğitime yol gösterici olmuştur. Yetiştirilecek insan profili, aktarılabilecek ahlaki ve kültürel değerler, kazandırılması gereken bilgi ve amaçlar felsefi düşünceye göre farklılık göstermektedir (Öksüz, 2020).

Felsefe, soruları ile çeşitli disiplinlere yol gösterir, eğitim de bu disiplinlerden biridir. Felsefe, eleştirileri ile eğitimin odaklanması gereken şeylerin çerçevesini çizer. Felsefenin ve eğitimin ana malzemesi dildir. Kavramlardan oluşan bu dil düşünceleri meydana getirir. Felsefe ve eğitim bir düşünme, düşünce aktarımı etkinliği alanında dil üzerinden buluşur. Eğitimin temel dayanaklarından biri felsefedir. Felsefi görüşlerin eğitime uygulanması sonucu eğitim felsefesi doğmaktadır. Felsefenin eğitime etkisi ile ortaya çıkan eğitim felsefeleri eğitim sürecinin en önemli etkeni konumundadır. Eğitimin felsefi amacı bilgi, değer üretmek aktarmak, bireyin kendi bilgisini oluşturmasını sağlamaktır. Eğitimin uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin eğitim felsefesi anlayışları öğrenenin bilgi ve değer dünyasını doğrudan etkiler. Her ülkenin, toplumun kendine göre bir eğitim felsefesi vardır. Bu felsefeler toplumun eğitim anlayışını yansıtır. Eğitime kaynaklık eden temel felsefi akımlar idealizm, realizm, rasyonalizm, pragmatizm olarak sıralanabilir. İdealizmde toplumun kültürünü, değerlerini doğru şekilde aktarmak vardır. Realizmde ise değişen değerlere ayak uydurma söz konusudur. Rasyonalizm toplumun sorunlarını çözecek entelektüel bireylere odaklanır. Pragmatizmde, değerlerin mutlak olmadığı, değişebildiği kabul

görür. İnsanların tüm potansiyelleri ile kendini gerçekleştirmesi gerektiği kavramına inanılır. Bu felsefi görüşler çerçevesinde çeşitli eğitim akımları ortaya çıkmıştır (Kısakürek, 2019; Bülbül, 2021).

Geçmiş yıllarda eğitim, felsefenin içinde düşünülürken günümüzde eğitim ayrı bir bilim dalı haline getirmiştir. Eğitim de sosyoloji, psikoloji, biyoloji, antropoloji bilimleri gibi insanı temel alan bir bilim dalı olmuştur. İnsanın iyileştirilmesi, mükemmelleştirilmesi için çeşitli eğitim faaliyetlerini barındırması onu diğer bilimlerden ayırmıştır (Bülbül, 2021).

Felsefenin eğitim üzerinde olan etkilerini ilk olarak eğitimin hedeflerinde görmekteyiz. Hedeflenen bilgiler nelerdir? Hangi davranış, tutum, beceri ve değerler öğretilmelidir? Gibi sorular felsefi düşünce çerçevesinde yanıtlanarak eğitim müfredatı buna göre oluşturulmaktadır. Oluşturulan ders içerikleri felsefi yaklaşımların izini taşımaktadır. Eğitime dair diğer öge de öğretim yöntemi, teknikleri ve eğitim durumlarıdır. Uygulanan yöntem ve teknikler, sınıf içindeki durum ve hareketler, felsefenin eğitime yansımaları olan varoluşçuluk, ilerlemecilik, esasicilik, daimicilik ve yeniden kurmacılık gibi akımların odağında oluşmaktadır. Eğitimin diğer bileşeni olan değerlendirme basamağında da çıktıların belirlenmesi, kazandırılan hedefin ölçülmesi, dönüt sağlanması için yapılan uygulamalar felsefi inançlardan yoksun olamaz. Sonuç olarak eğitim, felsefesiz olmaz denilebilir (Tozlu, 2003; Sönmez, 2008).

D. Eğitim Felsefesi Kavramı

Felsefe ve eğitim birbirlerini oluşturan karşılıklı düşünce ve eylem paylaşılan yol arkadaşlarıdır. Felsefe ve eğitim insanın yetişmesine odaklanır. Eğitime ilişkin felsefi görüş geliştirmek eğitim felsefesini oluşturur. Eğitim felsefesi, eğitimi felsefi tarzda ele almaktır denebilir (Brauner ve Büyükdüvenci, 2019). Eğitim felsefesi, felsefe ile iç içe olmasından dolayı felsefe gibi onun da epistemolojik, ontolojik, etik boyutları vardır. Öğretilcek bilgiler, kazanımlar, öğretme yöntemleri, inanılan ve uygulanan eğitim akımları, öğretmen-öğrenci ilişkisi epistemolojik boyutunu ortaya çıkarır. Varlık sorgulaması ve bilimsel yaklaşımla bunu ele almak varlık boyutuna, yansız bir bilgi aktarımı yapabilme işi de etik boyutu ile ilişkilendirilebilir (Bircan, 2018). Eğitim felsefesi kavramını felsefenin bir dalı olarak görenler olduğu gibi eğitimin dalı olarak görenler de mevcuttur. Eğitim felsefesi felsefi yöntemler

kullandığı için ve eğitime felsefi bakış açısı sunmasından dolayı felsefenin içinde ele alınabilir. Eğitim felsefesi, eğitimi bir bütün halinde ele alan, yorumlayan analiz eden, felsefi yaklaşım sunan bir fenomendir (Arslanoğlu, 2020). Eğitim felsefesi, eğitimle ilgili çeşitli sorular sormaktadır: “Eğitimin amacı nedir, eğitilecek kişiler kimlerdir? Eğitim neye göre yapılmalıdır? Eğitimde devletin rolü nedir?” bu sorulardan bazılarıdır. Bu soruların yanıtlanması için felsefi araştırma yapmak gerekmektedir. Dolayısıyla eğitim felsefe ile birlikte çalışmaktadır. Eğitimin felsefi yanı ilk olarak Socrates’in ‘sokratik yöntemi’ ile ortaya çıkmıştır. Bu yöntemde basit sorular sorarak kişiyi cevap arama ile beraber düşünmeye ve kendi doğrularını keşfetmeye itmek esastır (Noddings, 2016).

Eğitim felsefesi kavramı; sosyal, bilimsel gelişmelere odaklanıldığı, eğitimin herkes tarafından kabul edilen ilkeleri ile önemli hale geldiği, modernleşmenin önemli bir ögesi olarak görüldüğü, Sanayi Devrimi’nin ardından ayrı bir disiplin olarak kabul edilmeye başlanmıştır. 20. Yüzyıl ile beraber fakültelere girmiştir. Eğitim, insanın uygarlaşma çabasının ürünüdür. Bu yüzden bilim, sanat ve felsefe ile hep iç içedir. Eğitimi etkileyen bu disiplinler eğitime, dönemsel yeniliklere göre değişen farklı boyutlar kazandırmışlardır. Eğitimin amacı insana evrenle, doğayla ilgili ihtiyaç duyduğu bilgileri kazandırmak ve beceri geliştirmesini sağlamaktır. Uygarlaşma arayışı içindeki toplumlar daha kaliteli eğitim sunabilmek için çeşitli eğitim kuramları geliştirmişlerdir. Bu kuramlar gelişen bilime ve felsefeye göre sürekli yenilenmek durumundadır (Topdemir, 2016; Bircan, 2018). Bu da demektir ki felsefe var oldukça eğitim ondan faydalanmak durumundadır.

Eğitim çok eski köklere sahip bir etkinliktir. Her toplum eğitimi kendine göre yorumlamış ve uygulamıştır. Tarih boyunca her uygarlık, her filozof kendi fikirleri ve düşünme tarzları neticesinde bir eğitim anlayışı ortaya koymuştur, bir diğer deyişle eğitim felsefesi oluşturmuşlardır. Örneğin Kant, ‘insan ancak eğitimle insan olur’ diyerek insanın eğitim sayesinde topluma dâhil olup kendini geliştirebileceğini anlatır. Süreç içerisinde çeşitli düşünürler ve eğitim akımları ortaya çıkmıştır. Eğitime yön veren İdealizm, Realizm, Natüralizm, Pragmatizm gibi akımlar, Esasicilik, Daimicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Muhafazakârlık, Marksizm gibi eğitim felsefelerinin doğmasını sağlamışlardır(Bircan, 2018).

E. Felsefe Akımları

1.İdealizm

İdealist kelimesi günlük dilde henüz gerçekleşmemiş amaçları savunan ve gerçekleşmesi için çalışan kişi anlamında kullanılmaktadır. Ayrıca çeşitli estetik, ahlak ve estetik prensiplerine sahip olmayı da tanımlar. İdealizm idea kelimesinden türeyerek anlam bulmuştur. İdealar, çevremizdeki nesnelerin, maddelerin gözle görünmeyen ebedi özleridir. İdealizm, gerçekliğin nesnelerden, maddelerden ziyade idealardan oluştuğunu savunur. İdealizmde akıl, maddeden ve nesneden önce gelir. Esas olan akıl ve düşüncedir, madde onun ürünüdür (Büyükdünceli, 1988; Küçükaslan vd., 2021). İdealizme göre varlık dış dünyadan bağımsız olarak düşüncede mevcuttur. Esas olan öznenin kendisidir, nesne ise varlığını özneye borçludur. Nesneler, maddeler düşüncede varsa gerçektir. Böylelikle, gerçek varlığın düşüncede olduğunu dolayısıyla bir nesnenin varlığını düşündüğümüz zaman bir anlam kazanacağı söylenebilir. İdealizmin önemli savunucuları; Platon, Descartes, Berkeley, Hegel, Kant olarak sıralanabilir (Topdemir, 2016). İdealizm felsefesi deyince akla ilk gelen hakikat olan idealarla görünen olan maddelerin ayrımını yaptığı ünlü mağara benzetmesi ile Platon'dur. İdealizm felsefesinin ilk savunucularından Platon'a göre varlıkların aksine idealar sonsuza kadar devam eder. Her varlık bir idea ile karşılık bulur, ideasız varlık olamaz. İdealar teorisine göre beş duyumuzla algıladığımız her şey gerçek değildir çünkü bunlar ideaların sadece yansımalarıdır. Bu sebeple gerçeğe sadece akılla ulaşılabilir. İdealist felsefeye göre duyular dünyası ve idealar dünyası olmak üzere iki âlem mevcuttur. Duyular dünyasında duyularımızla algılayabildiğimiz nesneler vardır. İdealar dünyasında ise varlıkların özü olan idealar mevcuttur. İdealar değişmez iken duyular dünyası sürekli değişir. İdealizmin öznel, nesnel, bireyselci türleri olsa da temel dayanağı zihni maddeden net bir şekilde ayırmasıdır (Küçükaslan vd., 2021; Sosyal, 2022).

İdealist felsefenin eğitime yansımalarına bakacak olursak, akıl her zaman ön planda tutulmuştur. İdealizm felsefesinden beslenen daimicilik eğitim teorisinde değişmez evrensel ilkeler ve mutlak bilginin öğretilmesi esastır. Klasik ve geleneksel unsurlar ön plandadır. Meslek öğrenmekten ziyade entelektüel kişilik kazanmak eğitimin bir parçasıdır. Eğitimin amacı, kültürlü, toplumun hâkim ideolojisini yansıtan bireyler yetiştirmektir. Platon'un görüşleri çerçevesinde oluşan eğitim anlayışına göre eğitimde öğretene merkezdedir. Yöntem olarak sokratik yöntem kullanılarak bilginin

sezdirilmesi amaçlanır. Geleneksel bir bilgi ölçme stratejisi vardır. Beden, müzik, edebiyat, spor gibi ders dışı etkinliklere önem verilir (Erkılıç ve Himmetoğlu, 2015; Sosyal, 2022).

2.Realizm

Realizm, idealizmin aksine zihindeki gerçekliğin yerine doğadaki nesnel gerçekliği esas alır. Realizmde esas olan şey maddenin gerçekliğidir. Doğada gördüklerimizin varlığı zihne bağlı değildir. Duyularımızla algıladığımız nesneler gerçektir. Doğada algıladığımız her şey zihindeki fikirlerden, idealardan bağımsız olarak vardır. Aristoteles' in, "Varlık vardır bizim dışımızdadır" mantığından hareket eder. Evrende nesnelerin atomlardan oluştuğuna ve bizim duyularımız sayesinde nesneleri algılayıp gerçeklikle bağlantısını kurduğumuza inanılır. Realizme göre doğada ilkeler ve yasalar mevcuttur, bilimsel araştırmalarla bu bilgiler keşfedilebilir. Realizmin kabulleri insanlardaki bilimsel, sanatsal, ahlaki, toplumsal bilincin varlığını temellendirir. Descartes, Locke, Russel, Moore önemli realist filozoflardır (Nochlin, 1971; Büyükdüvenci, 2019).

Realizm ilk olarak Aristoteles tarafından temellendirilmiştir. Realizmde okul, aklın geliştirilmesi için önemli bir kurumdur. Okulda zihinsel gelişim kalifiye öğretmenler tarafından verilir. Müfredat kavramlar ve genellemelerden oluşan sınıflandırılmış doğada karşılığı olan bilgilerden oluşur. Eğitimde öğretmen ve içerik merkezdedir, öğrencinin istekleri öncelikli değildir. Eğitimde amaç, çevreyle ve kültürle uyumlu bireyler yetiştirmektir (Kale, 2019; Büyükdüvenci, 2019).

Realizme göre eğitimde, kültürün aktarılması, bireylerin yaşama hazırlanması önemlidir. Öğretilecek değerler, doğa yasaları ile uyumlu olmalıdır. Aklın geliştirilmesi ve kullanılması ön plandadır. Okulun bilgi aktararak öğretme, aklın geliştirilmesi gibi işlevleri mevcuttur. Öğrenme, diğer disiplinlerle bağlantılı olan konu merkezli bir müfredat çerçevesinde uzman öğretmenler tarafından en iyi şekilde sağlanır. Derslerde deney, gözlem tartışma gibi yöntemler kullanılır. Öğrenciyi araştırmaya sevk eden bilimsel yöntemler kullanılır. Öğrenmede öğrenciden istek ve sorumluluk beklenir (Şimşek ve Kartal, 2019).

Realizm akımının temsilcilerinden olan John Locke, insan bilgilerinin kaynağını insanın zihni değil deneyimler olarak kabul etmiştir. Ona göre, zihin doğuştan (tabula rasa) boş bir lehvhadır. Bilgiler deneyim sayesinde sonradan kazanılır. Eğitim,

zihnen, bedenen, ahlaken bütün halinde olmalıdır. Çünkü sağlıklı zihin sağlıklı bedende bulunur. Deneyimler sayesinde mutluluğun oluşması da eğitimin amacı olmalıdır. Eğitimde akıl ve duyu birlikte çalışır ise kavramak kolaylaşır. Bilgiye deney ve gözlem sayesinde tümevarım metodu ile ulaşılır. Eğitimde ödülü doğru bulurken cezayı ise desteklemez. Erdem öğretiminin mutlaka olması gerektiğini savunur. Somut nesnelerle eğitim yapılmasını destekler (Cihan, 2010).

3.Pragmatizm

20.yy'ın başlarında İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır. Charles Pierce tarafından ilk olarak ele alınan pragmatizmin çerçevesi ise John Stuart Mill tarafından çizilmiştir. J S.Mill felsefesinde fayda sayesinde acıdan kaçınarak iyiliği isteme ve mutluluğa ulaşmayı amaçlar. Fayda hem bireye hem de topluma olmalı ikisinin beraber mutluluğu geliştirilmelidir. Pierce'in pragmatist felsefesi "pragma" sözcüğünden türemiştir ve felsefeyi daha çok eylemle ilişkilendirmiştir. Pragmatik demek harekete, eyleme, uygulamaya dönük demektir. Marksizm ve pozivitizmin yaygın olduğu bir dönemde ortaya çıkan pragmatizm, metafizik öğeleri bir kenara bırakarak eyleme odaklanmak gerektiğini ileri sürmüştür. Pragmatizme göre insanlar fiziksel ve düşünsel olarak sürekli bir eylem içerisindeyler ve her teorinin bir pratiği olmalıdır. Diğer türlü teoriler düşünsel dünya ile sınırlı kalmakta ve karşılığını bulamamaktadır. Tek bir gerçeklik yoktur ve gerçeklik değişebilmektedir. Bireylerin hislerinin deneyimle bilgiye dönüşmesi ve herkesin deneyimleri sonucu hakikat meydana gelmektedir. Dolayısıyla hakikat herkes tarafından deneyimlenmiş bilgilerdir denebilir. Pragmatizm faydacılık ya da yararcılık anlamına gelmektedir, Pragmatik felsefede bilginin doğruluğu fayda sağlayıp sağlamadığına göre ölçülür. Bilgi sorun çözücü ve işe yarar olmalıdır. Pragmatizm felsefesinde, gelişen ve değişen dünyada insanların faaliyetleri, eylemleri, amaçları ve faydaları sorgulanır. Kavramların değeri yarattıkları yararlarla orantılıdır. Kavramların yaşamımıza sağladığı olumlu, olumsuz sonuçlar üzerinden gerçek değeri ortaya çıkar. Buradan hareketle bireylerin deneyimleri onların bilgilerini oluşturur denebilir. İdealizm ve realizm gerçekliği insan deneyimlerinden bağımsız tutarken pragmatizme göre gerçeklik bireylerin deneyim ve yaşantılarına göre değişebilmektedir. Pragmatizmde genel geçer doğrular, gerçekler söz konusu değildir. Pragmatizm felsefesi ABD'den dünyaya William James sayesinde yayılmıştır. Pragmatist felsefenin savunucularından biri de deneyimi bilginin nedeni olarak ele alan John

Dewey'dir. Pragmatist felsefenin eğitime yansımalarını ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim akımlarında görmekteyiz. John Dewey'in görüşlerine dayandırılan İlerlemecilik akımında bilgilerin deneyimle öğrenilmesi esastır. yeniden kurmacılık akımı da ilerlemecilik akımının devamı ve eleştirisidir. Pragmatist öze dayanan yeniden kurmacılık akımında eskiyen değerleri gelişen ve değişen dünyaya göre yeniden inşa etme söz konusudur (Bakır, 2010; Sözer ve Sel, 2015; Arslan, 2022).

4.Varoluşçuluk

Varoluşçu felsefe insanı odak noktasına koyar. İnsanın varoluşunu, kendini tanımasını, özgürlüğünü, kendini gerçekleştirmesini ihtiva eden bir felsefedir. Bunalım, umutsuzluk, bunaltı, kötümserlik, başkaldırı, özgürlük, usdışılık, gibi çeşitli tanımlamaları vardır. Tek bir kavramla açıklanamayan varoluşçuluk düşünme tarzına göre farklılık göstermektedir (Gül, 2014). Varoluşçu felsefe insanı tanımlarken “insan nedir” sorusu yerine “insan kimdir” sorusunu sorarak insanı, nesne olmaktan çıkarıp kendi varoluşsal benliği çerçevesinde anlamlandırmaya çalışır. Varoluş çeşitli dönemlerde farklı değerlere göre şekillenmiştir. Aristoteles zamanında bu onur ya da konfor, ilerleyen dönemlerde şan, şöret, günümüzde ise toplumsal onay bu değerlerdendir. Buradan hareketle varoluş, insani değerlerin şekillenmesi ile ilişkilidir denilebilir (Büyükdüvenci, 2019). Varoluşçu felsefeye göre kendini sürekli bir seçme, inşa etme zorunluluğunda bulan insan bu dünyaya kendini oluşturmak için bırakılmıştır. İnsan seçimlerinde özgürdür ve sonuçlarından sorumludur (Topdemir, 2016). Varoluş felsefesinde, insanların kendi varoluşlarını anlamlandırma ve sorgulama üzerine düşünmek hâkimdir.

Socrates'in “kendini bil” felsefesinin de özünü oluşturduğu varoluşçuluk felsefesinin merkezinde insan vardır. Teist ve ateist olmak üzere iki varoluşçu yaklaşım vardır. Varoluşsal sorunları Tanrı ile açıklamaya çalışan teist yaklaşımı Gabriel Marcel ve Karl Jaspers temsil etmiştir. İnsanın varoluşunu ve özgürleşmesini varlık felsefesi ile temellendiren ateist yaklaşımı ise Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre savunmuştur. Varoluşçu felsefe de ana fikir “varoluş özden önce gelir” kavramıdır. Varoluşçu felsefe, özün Platoncu mantıktaki idea ya da Aristocu mantıktaki gibi cevher olmasına karşı çıkar. Çünkü özün önceden belirlenemeyeceğini savunur (Coşkun, 2015).

Varoluşçu felsefede eğitim, insanın kendini bulmasına yardımcı olmalıdır. Eğitimin hedefi, insanın kendini oluşturmalarını sağlamak, eylemlerinde özgür olacak, seçtiklerinden sorumlu bireyler yetiştirmektir. Bilgi öznel ve yaşantılarla oluşur. Bilgide önemli olan nesnelerin değil öznel varlığıdır. Eğitimde de özgürlükten yanadır. Birey istediği dersi, öğretmeni, konuyu seçmekte özgür olmalıdır. Geleneksel okul sisteminden ziyade daha özgür olan açık okul sistemleri olmalıdır. Karakter eğitimi ön planda olmalıdır. Eğitimde mutluluk ve kendini keşfetme ön planda olmalı uzmanlaştırmaya gidilmemelidir. Küçük yaşlarda uzmanlaşmış meslek eğitimine gerek yoktur. Değerlendirme aşamasında ise bireye ezbere dayalı sorular yerine kendini değerlendirmesine fırsat verecek yaratıcılığı ortaya çıkarıcı, sezgiye dayalı sorular sorulmalıdır (Sönmez, 2008).

5.Natüralizm

Natüralizm, her şeyin doğallığını ve bilginin tek gerçeklik olan doğaya uygun yöntemlerle elde edilebileceğini savunan toplumu bu yönde etkileyen bir felsefi düşüncedir. 18. yüzyılda aydınlanma çağı ile birlikte gelişim göstermiş ve karşılık bulmuştur. Natüralizm varlıkları barındıran doğanın, salt gerçeklik olduğu savından yola çıkar (Aloni, 2007).

Natüralizmin eğitime yansımaları Francis Bacon ve Jean Jacques Rousseau sayesinde olmuştur. Günümüzde fen ve matematik alanlarındaki deney, gözlem gibi bilimsel araştırma yöntemleri natüralist felsefenin etkisidir. Bacon'a göre doğayı keşfetmek bilimle ve bilimsel metotla mümkündür (Arslanoğlu, 2020). Bilgiye tümevarım yöntemi kullanarak ulaşılır. Bir diğer natüralist filozof Rousseau, günümüz eğitimin bir parçası olan öğrenmeyi öğrenme kavramını ilk dile getiren kişidir. Rousseau' ya göre insan özgür doğar ama toplum içinde bunu kaybeder. Doğa yasalarından hareketle devletin insanların özgürlük ve eşitlik duygularını gerçekleştirme görevi olduğunu söyler. İnsanın kişiliği doğaya göre şekil alır. Buradan hareketle günümüz insanının lüks ve gösteriş düşkünü bireylere dönüşerek doğadan, doğallıktan uzaklaştığını yüzeyselliğe itildiğini, asıl kültürün ve ahlakın bozulduğunu dile getirir. Rousseau'ya göre eğer insanlar doğallıklarını korumakta zorlanıyorsa bu durumda belirli yasaları içeren bir toplum sözleşmesi sayesinde genel irade sağlanabilir. Rousseau, eğitimin toplumsal ahlakı ve düzeni koruyarak yozlaşmayı önleyeceğini savunur. Emile kitabında bir öğretici otoritesini reddederek kişinin kendi özgür kararlarını uygulayıp sonucuna kendinin katlanması gerektiğini söyler. Eğitimin

hedefi doğal ve bozulmamış bireyler yetiştirmek olmalıdır. Öğrenci, herhangi bir tanımlamadan önce insandır, emir ya da ceza ile değil, doğasına göre baskı olmadan eğitilmelidir der. Rousseau eğitim üzerine yoğunlaşırken durumun hukuki boyutunu göz ardı etmiştir. Bireylerin toplumdan uzakta eğitilmesi günümüz sanayi toplumunda karşılık bulamamıştır. Doğanın toplumdaki egemen kesim tarafından manipüle edileceğini düşünmemiştir (Kaygısız, 1997; Bakır, 2010; Arslanoğlu, 2020).

F. Eğitim Felsefesi Akımları

1.Daimicilik

Türkçe'ye daimi, ebedi olarak çevrilen “perennial” kelimesinden türetilen perennialist(daimicilik) akımı, mutlak bilgilerin olduğu ve değişmez doğruların peşinden gidilmesi gerektiği inancına hâkimdir. Thomas Aquinas'ın, Platon ve Aristoteles'in görüşlerine dayandırılan daimicilik felsefesinin günümüz yüzyılında Adler, Mortimer, Hutchins gibi savunucuları da vardır. Daimiciliğe göre eski çağların klasiklerinde yer alan inançlar, temel değerler, bilgiler, doğrular değişmez ve öğretiler bunların etrafında yoğunlaşmalıdır. Daimicilikte insan aklı çok önemlidir ve bunu geliştirecek aktiviteler daimici eğitim felsefesinin odak noktasıdır. Daimicilere göre insan doğası; akıl, ruh ve ahlak temelinde oluşan, geliştirilmesi eğitimin amaçlarından olan, herkeste ortak bulunan değişmez bir oluşumdur (Tuncel, 2010).

Kneller'e (1964) göre daimicilik felsefesinde eğitimin doğası değişmezdir ve eğitim hayata hazırlıktır. Eğitim, insan aklına odaklanarak onu geliştirmeye yönelik olmalıdır. Bireyi değişmez gerçekler öğretilmeli ve uyum sağlamasına katkıda bulunulmalıdır. Değişmez olan değerlerden oluşan temel konular klasiklerden yararlanılarak öğretilir.

Çizelge 1 Daimici Eğitim Felsefesi Temel İlkeler

Daimici Eğitim	
Eğitimin amacı	Evrensel değerleri ve mutlak doğruları bireye aktararak aklını kullanmasını sağlamak
Program	Klasiklerden yararlanarak matematik, mantık, felsefe, fen bilimleri, sosyal bilimler, edebiyat gibi dersler öğretilir.

Çizelge 2 (devamı) Daimici Eğitim Felsefesi Temel İlkeler

İçerik	Derslerin programlarında yer alan bilgiler kesin ve değişmez bilgilerdir. Seçilen içerik konuları evrensel doğrulara paralel olmalıdır.
Yöntem	Sözel aktarım, tümdengelim, tartışma
Eğitim ortamı	Öğretmenin kesin bir hâkimiyetinin olduğu otokratik bir sınıf ortamı
Öğrencinin rolü	Öğretmene itaat eder ve pasif konumdadırlar.
Öğretmenin rolü	Eğitim ve öğretimin merkezindedir, rol modeldir ve uzmandır.
Değerlendirme	Aktarılan evrensel değerleri ve bilgileri ölçmeye yönelik sorulardır.

(Wiles ve Bondi, 1989; Sönmez, 2008; Tuncel, 2010)

Çizelge 1’de görüldüğü üzere daimici eğitim felsefesinde, öğretmenin etken öğrencinin edilgen konumda olduğu, değişmez evrensel doğruların klasiklerden yararlanılarak öğretmenin kesin bir otoritesi altında sözel aktarım ve tümdengelim yöntemleri ile öğretildiği bir eğitim anlayışından söz etmek mümkündür.

2.Esasicilik

1930’lu yıllarda Isaac Kondel, Thomas Brigg, William Chandler Bagley gibi eğitimcilerle beraber bir eğitim hareketi şeklinde gelişmiştir. Esasici eğitim felsefesinin savunucuları öğrencilerin not tutma, hesap yapma, ölçüm yapma, tarihi ve doğal bilimleri öğrenme gibi esas konulara geri dönmesinden yana tutum sergilemişlerdir. Esasici eğitim programının temelini değerler oluşturmaktadır. Öğretimde, sıkı çalışma, tekrar ve zorlama ile beraber öğrencinin kendini disipline etmesi sağlanır. Sınıfta lider öğretmenler öğrencilere rehberlik ederler ve eğitimin odağındadırlar. Esasici eğitimin amacı, çok iyi bir şekilde hazırlanmış olan konu alanını öğrencilere aktararak kültürün devamlılığını ve korunmasını sağlamaktır (Arslanoğlu, 2020). Realist felsefeye dayanmakta olan esasici eğitim anlayışında bilgiler sonradan tümevarım yöntemi ile kazanılır, doğuştan zihnimizde bilgi mevcut değildir. Esasicilik eğitim felsefesinde, kabul edilmiş kültürel değerlerinde içinde olduğu kesin bilgiler, öğretmenin merkezde olduğu mutlak bir disiplinle, bilgileri ezberleme ve tekrar etme yöntemleri ile verilmektedir (Altınkurt vd., 2012).

Çizelge 3 Esasici Eğitim Felsefesi Temel İlkeler

Esasici Eğitim	
Eğitimin amacı	Toplumda refah ve birlik için kültürün korunmasını ve devamlılığını sağlamak.
Program	Temel eğitim kademesinde okuma, yazma, hesaplama, ölçme, iletişim becerileri verilir.
İçerik	Derslerin programlarında yer alan bilgiler kesin ve değişmez bilgilerdir. Seçilen içerik konuları evrensel doğrulara paralel olmalıdır. Sosyal bilimler, fen bilimleri ve genel kültür derslerine de yer verilir.
Yöntem	Tümevarım, ezber.
Eğitim ortamı	Öğretmenin kesin bir hâkimiyetinin olduğu otoriter bir sınıf ortamı, ödül ve cezanın uygulandığı otoriter bir disiplin anlayışı mevcuttur.
Öğrencinin rolü	Öğretmenin rehberliğine muhtaç, söyleneni ezberleyen ve söyleyen.
Öğretmenin rolü	Eğitim ve öğretimin merkezindedir, rehberdir ve sınıfında lider.
Değerlendirme	Aktarılan kültürel değerleri ve bilgileri ölçmeye yönelik sorulardır.

(Power, 1982; Sönmez, 2008; Tuncel, 2010)

3.İlerlemecilik

İlerlemecilik felsefesinin dayanağı 1871’de Charles S. Pierce tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde kurulan sonrasında William James ve John Dewey tarafından geliştirilen faydacılık da denen pragmatizm felsefesidir. Pragmatizme göre düşünce davranışla anlamlı hale gelir. Düşünceler, eylemi yönlendirir. Bilgiler faydalı ise doğru hale gelir. Pragmatizme göre insanlar bilgileri deneyimleyerek öğrendikleri için mutlak doğru diye bir şey olamaz. Her insan kendi doğrusunu yarar sağlayıp sağlamadığına göre oluşturmaktadır (Kop, 2010).

İlerlemecilik felsefesi, öğrencinin pasif olduğu ve baskı altına alındığı geleneksel eğitime karşıdır. Öğrencilerin aktif olarak rol aldığı ve her bireyin ihtiyacına yönelik özel planların geliştirildiği yaşantı temelli bir eğitimi savunur (Kop, 2010). İlerlemecilik öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmesini teşvik ederek yaratıcı bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Bireyleri, gerçek yaşam deneyimleri ve problemleri ile baş başa bırakarak onların kendi çözüm yollarını bulmalarına teşvik eder. Bu sayede yaparak, yaşayarak öğrenme gerçekleşmiş olur (Tuncel, 2010). Gutek’e (2001) göre

ilerlemecilik felsefesine göre eğitim, araştırmaya rehber olacak bir eğitimci ile yürütülen, çocuğun gerçek yaşamla bağlantı kurduğu, yaratıcı olmaya itildiği, sadece bilişsel değil sosyal ve ahlaki yönden de değerlendirildiği bir sistemdir.

Çizelge 4 İlerlemeci Eğitim Felsefesi Temel İlkeler

İlerlemeci Eğitim	
Eğitimin amacı	Değişen dünyayı anlayıp koşullarına uyum sağlamak için çalışmalar yapmak
Program	Hayatın içinde olan problemlere yer verilir.
İçerik	Mutlak bir doğru yoktur. Dersler ve konular ihtiyaca göre belirlenir.
Yöntem	Bilimsel yöntem, problem çözme, işbirlikli öğrenme
Eğitim ortamı	Baskı ve şiddetin olmadığı demokratik ve özgür bir sınıf ortamı
Öğrencinin rolü	Eğitimin odağındadır. Diğer değişkenler ona göre şekillenir.
Öğretmenin rolü	Araştırmalara yol gösteren rehberlik eden konumundadır.
Değerlendirme	Süreç odaklı bir değerlendirme. Yaşamda karşılaşılabilecek gerçek problemler sorulur ve öğrencinin çözmesi beklenir.

(Power, 1982; Sönmez, 2008; Tuncel, 2010)

4.Yeniden Kurmacılık

1929 ABD ekonomik buhranı sonrasında, okulları ve eğitimi kullanarak demokratik bir toplum inşa etme fikri benimsendi. 1950’lerde Theodore Brameld yeniden kurmacı eğitim felsefesinin temelini attı. Yeniden yapılanmacı eğitim felsefesi ile yeni bir kültür ve toplum inşasına girildi. Yeniden kurmacılık, pragmatizm felsefesinden ve Dewey’in deneyciliğinden etkilenen ilerlemeciliğin devamı niteliğinde bir eğitim akımıdır (Arslanoğlu, 2020).

Yeniden kurmacılık felsefesinin özünde, insanlığın değer çatışmalarından dolayı içine girdiği bunalımlı durumdan, işbirliği ve sevgiye dayalı olarak yeniden kurulacak olan bir uygarlıkla çıkması amacı yatmaktadır. Bu uygarlığa erişim, eğitimin geleceğe odaklanarak toplumu sürekli yeniden inşa etmesi ile mümkündür

(Sönmez, 2008). Yeniden kurmacılık öğrenmeyi kendini gerçekleştirme olarak kabul eder. Burada kast edilen toplumun birlikte sosyal olarak kendini gerçekleştirmesidir. Bu da toplumsal mutabakat ile mümkündür. Müfredatın içeriği, insanlığın neyi hedeflediğine odaklanarak hazırlanmalıdır. Yeniden kurmacılık ütopyik sosyalizmin eğitim felsefesidir. Yeniden kurmacılık felsefesi, toplumun bozulduğu her anda toplumu yeniden kurmak için tamirhane olarak okulu kullanır (Mosier, 1951).

Çizelge 5 Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi Temel İlkeler

Yeniden Kurmacı Eğitim	
Eğitimin amacı	İdeal bir toplum düzeni yaratmak temel amaçtır. Barış, mutluluk, sevgi, işbirliği gibi değerlerden oluşan uygarlık kurma amacı taşır.
Program	Bütün değerler ve kültürel öğeler aynı ölçüde yer almalıdır. Programda ayrıcalıklı kültür olmamalıdır.
İçerik	Mutlak bir doğru yoktur. Değişim esas alınarak içerik oluşturulmalıdır.
Yöntem	Bilimsel metot, problem çözme, eleştirel düşünme.
Eğitim ortamı	Baskı ve şiddetin olmadığı demokratik bir sınıf ortamı.
Öğrencinin rolü	Her öğrencinin yetiştiği kültür önemlidir. Tüm kültürel geçmişe saygı duyulmalıdır.
Öğretmenin rolü	Okul ortamındaki kültürel çeşitliliğe samimi şekilde saygı duymalıdır.
Değerlendirme	Eleştirel düşünme ve bilimsel yöntemi içeren değerlendirmeler yapılmalıdır.

(Power, 1982; Sönmez, 2008; Tuncel, 2010)

G. Sınıf Yönetimi

Yönetim, eldeki kaynakları belirli bir amaç için etkili bir şekilde kullanma işidir. Yönetme eyleminin özü, yönetilen kişileri etkilemek için uygulanan yaklaşımlardır. Sınıf yönetimi de okuldaki öğrencileri etkilemeye yönelik etkinliklerdir denilebilir. Sınıf yönetimi, öğrenmenin gerçekleşeceği sınıfta, uygun şartların oluşturulması ve bu şartların devamlılığının sağlanmasıdır. Öğretim için zamanın planlanması, öğretim etkinliklerinin uygulanması, öğrencilerin derse

katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, öğrencilerin ve zamanın yönetilmesi sınıf yönetiminin kapsamına girer (Erdoğan, 2010).

Sınıflar, farklı ilgi ve yeteneklere sahip öğrencilerin bulunduğu kalabalık bir ortam olduğundan maksimum verimin ve katılımın sağlanması için sınıfların düzenlenmesi ve uygun yönetilmesi gerekir. Sınıf ortamında sonucu tahmin edilemeyen pek çok olay meydana gelebilir, bu yüzden sınıfı yönetmek ve aynı zamanda öğretimi gerçekleştirmek gelişmiş bir sınıf yönetimi becerisi gerektirir. Sınıf yönetimi becerileri disiplini sağlama şeklinde değil sınıfın çalışma sistemlerini organize etme şeklinde anlaşılmalıdır (Doyle, 1990).

Sınıf, öğretmenin liderliğinde eğitim amaçlarına ulaşmak için oluşturulmuş öğrenci ve öğretmeni buluşturan sistemli bir yapıdır. Sınıflar, ortak amaç için bir araya gelmiş benzer öğrenci gruplarına eğitim programının uygulandığı dersliklerdir. Sınıfta oluşturulan iklim ve öğrenme ortamının yapısı öğretmenin sınıf yönetimi anlayışı ile doğrudan bağlantılıdır. Öğretmenler, gerekli pedagojik alan bilgisi ve becerisine sahip olmasının yanı sıra bunu sınıfa etkili şekilde yansıtacak bir sınıf yönetimi becerisine de sahip olmalıdır (Kılıç ve Mutlu Aydın, 2016). Öğretmen, öğrenci merkezli bir yönetim sergileyeceği gibi otokratik bir yönetimi de tercih edebilir. Öğretmenin sınıf yönetim tarzı öğrenmeyi etkilediği kadar öğrencileri sosyal, duyuşsal olarak da etkiler.

Öğretmenlerin becerileri ve yetenekleri oluşturulan sınıf iklimini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini büyük oranda etkilemektedir. Öğretmenlerin yönetim becerileri, sınıfta olumlu öğrenme ortamı oluşmasında çok önemli bir yere sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin yönetim becerileri sınıfı fiziksel, duygusal ve sosyal olarak etkiler. Öğrencilerin kendilerini risk almak için güvende hissettiği ve değer gördüğü ortamlar öğrenme için pekiştiricidir. Öğretmenler, öğrencileri, zamanı ve mekânı, materyalleri, kaynakları organize etmek, içeriği planlamak ve sunmak, öğrenmeyi destekleyici aktiviteler yapmak durumundadır. Dolayısıyla sınıf yönetimi bir öğretmenin öğrencileri için yaptığı her şeyi içerir (Norris, 2003). Sınıf yönetimi becerisi sınıfta öğrenciyi disipline etme şeklinde algılanmaktadır. Ama çağdaş eğitim yaklaşımlarında sınıf yönetimi, öğrencilerin bilgi, beceri, yeteneklerini ortaya çıkarmak için etkili liderlik ortaya koymak şeklinde yer almaktadır (Aküzüm ve Özdemir Gülyekin, 2017). Öğretmenlerin en önemli işi sınıfı en etkili şekilde yönetmektir (Marzano ve Marzano, 2003).

Genel olarak sınıf yönetiminin öğrenme için uygun ortamın sağlanması olduğu söylenebilir. Sınıf yönetiminin daha iyi anlaşılması için sınıf yönetimini etkileyici faktörler, sınıf yönetimi yaklaşımları ve stillerine de değinmek gerekir.

1.Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Sınıf yönetimini etkileyici birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden en önemlileri; öğrenci, öğretmen, fiziksel ortam, kullanılan yöntem ve teknikler olarak sıralanabilir.

a. Öğrenci

Sınıf içi öğrenci davranışları sınıf yönetimini etkileyen önemli bir faktördür. Öğrencilerin yaşı, kültürü, fiziksel, sosyal, ruhsal durumu sınıf içindeki davranışlarına etki eder (Erdoğan, 2010). Öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları sınıf yönetimini etkilemektedir. Sınıf yönetimi ile öğrencilerin öğrenmeye istekli hale geleceği ortam sağlanması, sorumluluk bilinci ile davranışlarını kontrol etmesi amaçlanır. Öğretmenlerin uygulamış oldukları sınıf yönetimi yaklaşımları öğrencinin sınıftaki davranışlarını etkiler. Sınıfta eğer olumlu bir iklim hâkimse öğrenciler öğrenmeye ve derse katılmaya daha istekli hale gelmektedir. Güçlü ve güvenilir bir öğretmen-öğrenci iletişimi öğrencinin başarısını da artırmaktadır. Öğrenciler sınıfta istenmeyen davranışlarda bulunup öğrenmeyi de aksatabilirler. İstenmeyen davranışları çözmek için öğrenciyi iyi tanımak, davranışının nedenini öğrenmek, öğrenci ile birlikte bu istenmeyen davranışları çözmek gerekir (Çubukçu ve Girmen, 2008).

b. Öğretmen

Öğretmen, sınıfta öğretme etkinliklerini planlayan ve sunan kişidir. Verimli bir ders işleme ortamı yaratmak öğretmenin sınıf yönetimi becerilerine bağlıdır. Sınıf yönetimi; öğretmenin dersi planlaması, etkinliklerini hazırlaması, uygun yöntem ve tekniklerle sunuş yapması, sınıf içindeki öğrenci davranışlarını yönetmesi, ses tonunu ve beden dilini etkili kullanması, ders zamanını verimli kullanması, öğrenci ile empati yapabilmesi gibi özellikleri içermektedir (Ekici, 2008).

Etkili sınıf yönetimi oluşturmak için öğretmenlerin bazı davranışlara ve becerilere sahip olması gerekir. Örneğin; öğretmen, davranışları ile öğrencilerine model olmalıdır, problem çözme yeteneği gelişmiş olmalıdır, gerekli pedagojik alan bilgisine sahip olmalıdır. Etkili bir sınıf yönetimi uygulamak isteyen öğretmen öğrenciyi ders boyunca aktif tutmalıdır. Kendine güvenmeli ve mesleğine karşı saygı

duymalıdır. Sınıfa kişisel görüş ve inançlarını yansıtmamalıdır. Öğrenci ile ilişkiler yapıcı olmalı ve güven temeline dayanmalıdır (Ada, 2013). Yine de sınıfın fiziksel koşullarının yetersizliği, istenmeyen öğrenci davranışları, plan ve programdaki aksamalar, sınıf kurallarının oluşturulamaması, öğrenci sayısının fazla olması gibi nedenler öğretmenin sınıf yönetimi becerisini olumsuz olarak etkilemektedir (Orhan ve Gökbulut, 2013).

Öğretmen, öğretme maksadıyla öğrenci ile sürekli bir iletişim halindedir. Öğretmenin öğretme etkinliklerini ve sınıf yönetimi becerilerini onun iletişim becerisi ve bilgisi belirlemektedir. Sınıf içindeki iletişim sürecini sıralamak gerekirse; kaynak öğretmen, alıcı öğrenci, mesaj içerikler, kanalda öğretim yöntemleridir. Alıcıdan gelen dönütlere göre kaynak olan öğretmen, öğrenmenin ne derece etkili olduğuna karar verir. Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenin öğrenciye birden fazla duyu organı ile hitap etmesi ve iletişim becerilerini etkili kullanması gerekir. Öğretmende olması gereken iletişim becerileri arasında; iyi bir dinleyici ve konuşmacı olması, beden dilini iyi kullanması, empati yapabilmesi, göz temasını etkili kullanması gibi özellikler sayılabilir. Sınıfın yöneticisi konumunda olan öğretmen iyi bir iletişimle öğrencinin ilgisini derse çekerek ortamı öğrenme için hazır hale getirir (Engin ve Aydın, 2010).

c. Fiziksel ortam

Sınıf yönetimini etkileyen bir diğer faktör olan fiziksel ortam boyutu; sınıftaki öğrenci sayısını, sınıfın büyüklüğünü, rengini, sıraların yerleşim düzenini, ışık ve ses elamanlarını, ders ve etkinlik materyallerini içermektedir. Fiziki etmenlerin düzenlenmesindeki amaç öğrencileri motive ederek öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Öncelikle fiziki ortam düzenlenirken sınıfın öğrenci sayısına yetecek donanımda olmasına dikkat edilmelidir. Sınıfın yeterli aydınlatılması ve ısıtılması öğrencinin derse yoğunlaşmasında önemli bir faktördür. Sınıfın renginin öğrencinin dikkati ve duygusu üzerinde etkisi vardır. İlkokulda pembe tonları ilerleyen sınıflarda mavi tonları önerilmektedir. Duvarlara ve panolara asılacak görsel materyaller motivasyonu ve öğrenmeyi artırıcı özellik taşır. Ayrıca sınıftaki akustik, sesin rahat yayılmasına elverişli olmalıdır. Sınıfın genel görünümü öğrenciye uygun bir öğrenme ortamı olduğu mesajını vermelidir (Ada, 2013; Kozan vd., 2019).

Sınıfta ideal bir öğrenme ortamı oluşturmak için çeşitli oturma düzenleri geliştirilmiştir. Geleneksel sınıf oturma düzeninde tahtaya doğru bakan arka arkaya sıralanmış sıralar ve masalar bulunur. Grupla çalışmaya uygun değildir, öğrenciler

birbirinin yüzünü göremez ve mutlak otorite öğretmendedir. Bu oturma düzeninde arkadaki öğrenciler, pencere ve duvar kenarındaki öğrencilerin derse katılımı düşük olmaktadır. U şeklindeki oturma düzeninde ise öğrenciler birbirinin yüzünü görebilirler ve bu sayede iletişime daha açıktırlar. Dersteki görselleri herkes rahatlıkla görebilir. Ekip çalışması için oluşturulan küme şeklindeki oturma düzeni ise ortak bir proje ya da deney tasarlayan öğrenci takımları için uygundur. Ekip içindeki iletişimi artırmak için kullanılır. Tüm bu oturma şekilleri ile öğretmen sınıfı amacına uygun olarak organize eder ve yönetir. Sınıfın düzeni; öğretmen-öğrenci ilişkisini, kullanılacak yöntem ve tekniklerini, sınıf yönetimi biçimlerini etkiler (Gürsel, 2011).

d. Sınıfta kullanılan yöntem ve teknikler

Sınıf yönetiminin en belirgin olarak kendini gösterdiği zaman dersin işleniş anıdır. Dersin ne derece etkili yönetildiği sınıf yönetimi becerisine bağlıdır. Dersin iyi ve doğru teknik yöntemlerle işlenmesi sınıf yönetimini kolaylaştırır. Etkili ve dikkat çekici yöntem ve tekniklerle, doğru iletişimle işlenen derslerde öğretmen sınıf yönetiminde zorlanmayacaktır (Erdoğan, 2010).

İlgili kazanımlara göre hazırlanan iyi bir planda, dersin öğrenciye hangi yöntem ve tekniklerle aktarılacağına da yer verilir. Öğrenciyi güdüleyecek ve derse katılmasını sağlayacak olan yöntem teknikler sınıf yönetimini de kolaylaştırır. Derste aktif olan öğrenci istenmeyen davranışları da sergilemekten kaçınır.

Öğretmenlerin öğrencinin öğrenmesine doğrudan etki eden öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini iyi bilmesi gerekir. Kullanılan yöntemlere göre öğrenci, derste öğrenmeye istekli ve aktif kılınabilir. Ama bazı yöntem ve teknikler öğrencilerde karşılık bulmaz ve onların derste sıkılmasına, dikkatlerinin dağılmasına, arkadaşları ile ders dışı konuşmalarına sebep olabilir. Bu istenmeyen durumlar sınıf yönetimini zorlaştırabilir. Örneğin; düz anlatım yönteminde öğrencilerin derste sıkıldığı araştırmalarca tespit edilmiştir. Olumlu öğrenme ortamı için öğretmenlerin öğrenci özelliklerine göre yöntem ve tekniklerini ders içinde değiştirmeleri önerilir (Kayabaşı, 2012).

2.Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetimi yaklaşımları; geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak sıralanabilir (Başar, 1999; Erdoğan, 2010). Bazı kaynaklarda bu

yaklaşımlar model olarak yer alsa da sınıf yönetimi yaklaşımları ile modellerini kesin olarak ayırmak mümkün değildir (Babaoğlu, 2011).

Sınıf yönetimi, öğrencilerin başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Wang vd., 1993). Sınıf yönetimi stratejileri belirlenirken öğrencinin öğrenmesine ve bireysel ihtiyaçlarına yönelik olmasına dikkat edilmelidir. Öğretmenler, sınıfta sadece bir sınıf yöntemi yaklaşımını uygulamazlar. Seçecekleri yaklaşımı eğitim hedeflerine, öğrenci özelliklerine, kaynaklara, eğitim inançlarına göre belirlerler.

a. Geleneksel yaklaşım

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında, eğitim ve öğretimin merkezinde öğretmen ya da konu bulunur. Sınıfta bilginin tek hâkim öğreticisi öğretmendir, bilgi akışı öğretmenden öğrenciye doğrudur. Sınıfta öğretmenin mutlak otoritesi vardır. Öğrenciler mutlaka öğretmeni dinlemeleri için disiplin altına alınmalıdır. Öğrencilerden sınıfta önceden belirlenen kurallara uymaları beklenir. Öğretim metotları genellikle davranışçı ekol çerçevesindedir. Öğrencilere sorumluluk vermek, ödevlerini yapmalarını sağlamak ve motive etmek için onları zorlayıcı bir sınıf yönetimi uygulamak gerektiği esasını taşır. Öğretmen kuralları istisnasız uygulayarak öğrencilerin tüm davranışlarını kontrol altına almaya çalışır (Radmard, 2021). Geleneksel sınıf yönetimi esaslı eğitimin bir yansımasıdır. Öğretmen bilgiyi aktarır ve öğrenci sorgusuz bilgiyi ezberlemek ve kabullenmek durumundadır (Kaya ve Alım, 2013).

Geleneksel sınıf yönetiminde sınıf kurallarını öğrencilere danışmadan kendisi belirleyen öğretmen, bu kurallara uyulması gerektiğini öğrencilere açık şekilde ifade eder. Kurallara uyulması için ödül ve ceza sistemlerini kullanır. Öğretmenin müdahaleci olduğu geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında, Canter modeli ve Axelrod modeli en bilinen disiplin odaklı sınıf yönetimi modelleridir. Canter modeli öğretmenin sınıf içindeki haklarına odaklanır. Kural odaklı olan Canter modelinde, aile ve okul yönetimi bu kuralları destekleyerek uygun sınıf ortamı oluşturma konusunda öğretmen kadar sorumludur. Axelrod modeli ise olumsuz davranışları olumluya çevirmeye odaklanır. Davranış değiştirmek için olumlu ve olumsuz pekiştireçlere yer verilir (Aksoy, 2001).

b. Tepkisel yaklaşım

Tepkisel sınıf yönetimi, öğretmenin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı ödül-ceza türü uygulamalarda bulunduğu modeldir. Öğrencilerde istenmeyen disiplin sorunları ve olumsuz davranışlara karşı geliştirilen öğretmen tepkisidir (Erdoğan, 2010).

Tepkisel yaklaşımda öğretmen dışardan müdahale ile sınıf içindeki düzeni sağlamaya çalışır. Tepkisel modelde öğretmen öğrenciye güvenmez ve öğrenciyi sürekli kontrol altında tutulması gereken bireyler olarak görür. Sınıf kurallarını öğretmen kendisi belirler, kurallara itaat bekler, kurallara uyulmadığında karşılaşılabilecek sonuçları öğrencilere gösterir. Amaç öğrenciyi kontrol altında tutmaktır, öğrencinin ahlaki gelişimi önemsenmez. Tepkisel sınıf yönetiminde öğrenci istenmeyen davranışlar sonucunda ceza ile karşılaşır. Öğretmenin istediği davranışlar sonucunda ise ödüllendirilir. Tepkisel modelde öğrencilerin güveni sarsılacağı gibi öğrencilerde kaygı, korku gibi sorunlar da ortaya çıkabilmektedir. Tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımı öğrencilerin ahlaki gelişimini olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler sürekli komutla hareket ettiği için iç disiplinleri yeteri kadar gelişemez (Altıntaş, 2016).

c. Önlemsel yaklaşım

Önlemsel sınıf yönetimi yaklaşımı sınıf içerisinde olabilecek davranışların önceden kestirilip bu davranışları çözecek sınıf yapısını oluşturmakla ilgilidir. Sınıfta sorunların çıkmasına müsaade etmeden düzenlemeleri yapmak amaçtır. Önlemsel modelde öğretmen, rehberlik servisinden ve velilerden öğrenci ile ilgili gerekli bilgileri toplayıp dersin planlamasını istenmedik davranışları ortadan kaldırmaya yönelik yapar (Bozpolat vd., 2016; Erdoğan, 2010). Önlemsel model öğretmenin planlamasına ve bu plana uymasına bağlı olarak uygulanabilir. Önlemsel modelde öğretmenin öğrenci davranışlarını sezmesi, uygun şekilde bertaraf etmesi ve ortaya çıkabilecek sorunları iyi analiz etmesi gerekir.

Önleme modelinde öğretmen olayların sebeplerine odaklanır ve tepkilerini öğrenciler yerine olaylara yöneltir. Yaptırımlar olaya yöneliktir ve sevgi çerçevesindedir. Etkili kullanıldığı takdirde önlemsel model sınıfta istenmeyen durumları ortadan kaldırabilir. İstenmeyen davranışları önleme çabası abartılı olmamalıdır. Aksi halde öğrenciyi sıkacak boyuta gelebilir. Planın sadece önlemeye dönük yapılması önlemlerin ders planının önüne geçmesi ve verimsiz ders işleyişine

neden olabilir. Ayrıca her davranışın önlenmesi mümkün değildir (Babaoğlu, 2011).

d. Gelişimsel yaklaşım

Gelişimsel sınıf yönetimi, öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin dikkate alındığı ve sınıf yönetiminin bu özelliklere göre kurgulandığı modeldir. Sınıftaki durumların, etkinliklerin öğrencilerin bilişsel, fiziksel ve sosyal-duygusal gelişimlerine göre planlanmasını içerir (Babaoğlu, 2011). Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilme ve planlamaları ona göre yapmak ders başarısını artıracaktır. Bu modeldeki öğretmen davranışları arasında; öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini bilmek ve ona uygun ders planı yapmak, sınıf kurallarını oluştururken öğrencilerin gelişimsel özelliklerini dikkate almak, öğrencilerden gelişimlerine göre davranış beklemek sayılabilir (Şentürk, 2006). Örneğin; gelişimsel modele uyan öğrencilerin gelişim özelliklerini bilen bir öğretmen, öğrencilerinin sosyal- duygusal gelişimine odaklanarak yapacağı müdahalelerle öğrencilerin empati duygusunu kazanmasını, sosyal becerilerini geliştirmesini ve duygusal olarak sağlıklı bir birey olmasını sağlayabilir (Korpershoek, et al., 2016).

Gelişimsel sınıf yönetimi modelinde öğretmen, ahlaki temele dayanan kuralları belirlemek için öğrencilerle beraber hareket eder, onları özne konumuna koyar. Gelişimsel modelde sınıfta yapılan hatalı öğrenci davranışları öğrencinin daha iyi kavraması için bir basamak olarak kullanılır. Öğrencilerin içsel kontrol mekanizmalarının gelişmesine odaklanılır (Altıntaş, 2016).

e. Bütünsel yaklaşım

Bütünsel sınıf yönetimi yaklaşımında önlemsel model öncelikli olmak üzere gerekli durumlarda uygun olacak sınıf yönetimi modellerini kullanılır (Babaoğlu, 2011). Tepkisel, gelişimsel, önlemsel modellerin hepsinin kullanılabileceği karma bir yaklaşımdır. Her bir modeli tek başına kullanmak etkili ve sürekli olmayacaktır. Bu yüzden karşılaşılabilecek duruma göre model seçmek gerekir. Bütünsel yaklaşım tüm modellerin aynı anda kullanılmasına olanak verir (Erdoğan, 2010). Öğretim ortamını olumlu davranışları ortaya çıkaracak şekilde düzenleme, istenmeyen davranışlar olması sonucunda tepkisel yaklaşımı kullanabilme, öğrencilerin gelişimsel özelliklerini dikkate alma, bütünsel modelin içeriğini oluşturur (Şentürk, 2006). Öğretmenlerin bütünsel yaklaşımı sınıflarında uygulamaları durumunda onlardan

önlemsel ve gelişimsel yaklaşımlara öncelik vermeleri, tepkisel sınıf yönetimi yaklaşımını ise en asgari seviyede tutmaları beklenir (Martin, 2000).

3.Sınıf Yönetimi Stilleri

Otokratik, demokratik ve ilgisiz olmak üzere öğretmenlerin sınıfta en çok kullandıkları üç çeşit sınıf yönetimi stili vardır.

a. Otokratik sınıf yönetimi stili

Wolfgang ve Glickman sınıf yönetimini üç temel modele ayırmıştır. Bunlar; müdahaleci sınıf yönetimi, müdahaleci olmayan sınıf yönetimi ve etkileşimci sınıf yönetimidir (Laut, 1999). Burada bahsedilen müdahaleci yaklaşım, bizim literatürümüze otoriter sınıf yönetimi biçiminde yansımıştır. Otoriter sınıf yönetimi; ilke ve kurallara dayalı güç odaklı bir yönetim anlayışıdır. Öğretmen sınıfın mutlak hâkimidir, tüm gücü elinde tutar. Sınıfta amaçlara ulaşmak için öğretmenin dedikleri sorgusuz yapılır, öğrenciler sıkı denetim içindedir (Erdoğan, 2010). Otoriter sınıf yönetimi anlayışında, öğretmen sınıf içindeki tüm kararlar için tek yetkili ve sorumlu konumundadır. Öğrencilerden beklenen kararlara uymaktır, uymayanlar cezalandırılabilir.

Otoriter sınıf yönetimi uygulanan sınıflarda; öğrenciler sıralarında düzenli şekilde dersi dinler, öğretmenin sözünü kesemez, tartışma başlatamaz. Derse geç kalanlara ceza verilebilir. Öğrencilere verilen öğrenme motivasyonları çok nadirdir. Sınıfta mutlak disiplin vardır. Hatalı davranışın neden yapıldığı ile değil sonuçları ile ilgilenilir. Gerekli tüm bilgilerin öğretmeni dinleyerek sınıfta öğrenileceğine inanılır, saha çalışmalarına disiplini bozacağı gerekçesi ile önem verilmez. Etkinliklere katılım zorunlu tutulur. Bu yönetim stilinde öğrencilere kendi yöntemleri ile öğrenme fırsatı verilmez (Ekici, 2004). Temel amaç öğrencileri disipline etmek ve kurallara, sisteme sorgusuz uyumunu sağlamaktır.

b. Demokratik sınıf yönetimi stili

Demokratik sınıf yöneticisi sınıfın amaçlarına ulaşması için düzenlemeleri yapar, eleştiri ve aşağılamalarda bulunmaz, öğrencilere sorumluluk vererek kendilerine olan güveni artırmalarını sağlar, öğrencilerin hatalarını yüzüne vurmaz ve onları çözüm için cesaretlendirir. Bu yönetim tarzında yaratıcılık, üreticilik ve öğrenme motivasyonu yüksektir. Demokratik sınıf yönetiminde öğretmen sınıfta

otoritenin tek sahibi olmaz, demokratik bir ortam oluşturarak, öğrencilerin görüşlerini önemser (Erdoğan, 2010).

Öğretmenin sınıfta olumlu öğrenme iklimi yaratması için yapıcı bir tutum sergilemesi gerekir. Bu tutumu da en iyi demokratik sınıf yönetiminde görmekteyiz. Demokratik sınıf yönetiminde öğretmen, sınıftaki topluluğun bir parçasıdır, öğrencilerle görüş alışverişi içindedir. Öğrencilere hükmetmeye çalışmadan davranışlarına yön verir ve onları öğrenme ve sorumlulukları için cesaretlendirir (Djigic ve Stojiljkovic, 2011).

Demokratik sınıf yönetiminde öğrenciler öğretmenin sevgisini ve ilgisini açıkça hisseder. Öğretmen olumsuz davranışlardan çok olumlu davranışlara odaklanır. Hedeflere ulaşmak için tehdit yerine teşvik uygulanır (Ağaoğlu, 2007). Demokratik yönetim stiline sahip bir öğretmen; bireysel farklılıklara saygı duyan, hoşgörülü, esnek, eleştiriye ve iletişime açık, öğrencileri destekleyici ve yönlendirici, öğrencileri karar alma sürecine katan bir lider olmalıdır (Gerzon, 1997).

Demokratik sınıf yönetiminin öğrenci üzerindeki etkilerini şu şekilde sıralayabiliriz. Öğrencinin iç disiplini gelişir kendi kendine karar alma mekanizması işler. Özgüveni yükselir, öğrenmeleri kalıcı olur. Sorumluluk alma bilinci gelişir, iletişim ve işbirliği gelişir. Öğretmene güven duygusu pekişir (Tezcan, 1996).

c. İlgisiz sınıf yönetimi stili

Bosworth tarafından ileri sürülen bir diğer sınıf yönetimi stili de ilgisiz sınıf yönetimidir. Bu tarz yönetim stilinde öğretmen öğretmeyle ilgilenmez sadece sınıfta vakit geçirir. Öğrenciler üzerinde baskı kurulmaz ödev proje verilmez. Sınıfta disiplin aracı yoktur. Öğretmen derse hazırlık yapma gereği duymaz, öğretmenin amacı sadece derste vakit öldürmektir (Sezer, vd., 2017).

İlgisiz sınıf yönetimi anlayışında, öğretmenler öğrencileri tamamen serbest bırakırlar. Her şey kendi haline bırakılmıştır ve sınıfta kargaşa hâkimdir. Bu yönetim stilinde öğrencilerde motivasyon eksikliği, stres ve hayal kırıklığı ile beraber başarısızlık görülmektedir (Moore, 1989).

İlgisiz sınıf yönetimi stili uygulayan bir öğretmen, hedefleri belirlerken ya da yöntem seçerken öğrencilere yardımcı olmaz. Böyle bir sınıfta her öğrenci kendi hedeflerini, yöntemini belirlerken kendisi karar vermek zorundadır. Öğretmen bu durumlara rehberlik etmez, sadece sorulduğu zaman yanıt verir. Öğretmen, öğrenci

davranışlarını gözetmez, plansızdır ve düzensizdir. Öğrenciler sınıftaki kargaşa ve disiplinsizlikten şikâyetçidirler (İpek, 1999).

Çizelge 6 Sınıf Yönetimi Stillerinin Özellikleri

Otoriter stil	Demokratik stil	İlgisiz stil
Ceza	Rehberlik etme	Serbest bırakma
Emir	Cesaret verme	Başboşluk
İncitici davranış	Teşvik etme	Karmaşa
Bağırma	Önem verme	Plansızlık
Korkutma	Eşit davranma	Düzensizlik
Bastırma	Yardım etme	

(Moore, 1989; İpek, 1999).

İlgisiz sınıf yönetimi stilinde öğrencilere her konuda izin verildiği için öğrenciler bütün konularda özgür olduklarını düşünürler. Öğretmen onlara hayır demediği için öğretmenle arkadaşmış gibi iletişim kurarlar. Öğretmen öğrenci üzerinde herhangi bir baskı kurmaz, materyal ve etkinlik için zaman harcamaz ve plan yapmaz. Öğrenciler daha çok kendi başlarına öğrenmeye çalışırlar (Yalçın, 2020).

Çizelge 7 Sınıf Yönetimi Stillerinin Olumlu Ve Olumsuz Tarafları

	Olumlu	Olumsuz
Otoriter stil	Zaman kullanımı Öğrenciler için en uygunu seçmek Aşırı kalabalık sınıflarda uygulanabilir	Karar almaya katılımı önler Öğretmen serttir ve adil değildir
Demokratik stil	Motivasyon yüksektir İletişim ve katılım iyidir	Karar almaya çok zaman harcanır Yanlış seçim yapılabilir
İlgisiz stil	Üstün yaratıcılık gelişebilir Öğrenme sorumluluğu gelişir Arabuluculuk, liderlik, sorun çözme gelişir	Başarı düşüktür Bazı öğrenciler eğitimden dışlanabilir Disiplinsizlik hâkimdir

(Woolfolk ve Nicolich, 1980; İpek, 1999)

IV. YÖNTEM

Bu bölümde “araştırmanın modeli”, “evren ve örneklem”, “veri toplama araçları”, “verilerin toplanması” ve “verilerin analizi” hakkında bilgilere yer verilmiştir.

A. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile uyguladıkları sınıf yönetimi stili arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından ilişkisel tarama modeline uygun olarak yapılandırılmıştır. Tarama modeli, geniş kitlelerin görüşlerini betimleyen ve neden dışındaki sorulara yanıt bulmaya çalışan araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Araştırmalar, halihazırda olan durumu yansıtır ve durumu değiştirme amacı yoktur (Karasar, 2006). İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını, ilişki yönünü ve düzeyini, belirlemeye yarayan bu ilişkileri kullanarak araştırma yapmayı sağlayan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2020).

B. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Esenyurt ilçesinde 2021-2022 yılı bahar dönemi devlet ve özel okullarda çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile ulaşılan sınıf öğretmenleridir. Basit seçkisiz örneklemede örneklem birimlerinin seçilme şansı eşittir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmanın çalışma grubu 113 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların 87’si kadın, 26’sı erkektir.

1. Demografik Bilgiler

Çizelge 8 Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımlar

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	87	77,0
	Erkek	26	23,0
Eğitim Verilen Sınıf Düzeyi	1.sınıf	37	32,7
	2.sınıf	14	12,4
	3.sınıf	27	23,9
	4.sınıf	35	31,0
Kıdem	1-5 yıl	46	40,7
	6-10 yıl	40	35,4
	11-15 yıl	16	14,2
	16+ yıl	11	9,7
Felsefe	Daimicilik	5	4,5
	Esasicilik	4	3,5
	Yeniden Kurmacılık	27	23,9
	İlerlemecilik	65	57,5
	Varoluşçuluk	12	10,6

Araştırmaya katılanların 87'si (%77) kadın, 26'sı (%23) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 37'si (%32,7) 1.sınıflara, 14'ü (%12,4) 2.sınıflara, 27'si (%23,9) 3.sınıflara, 35'i (%31) 4.sınıflara eğitim vermektedir. Katılımcıların 46'sının (%40,7) mesleki kıdemi 1-5 yıl, 40'ının (%35,4) 6-10 yıl, 16'sının (%14,2) 11-15 yıl, 11'inin (%9,7) 16+ yıldır. Araştırmaya katılan öğretmenler eğitim inancı olarak 5'i (%4,42) daimicilik, 4'ü (%3,52) esasicilik, 27'si (%23,9) yeniden kurmacılık, 65'i (%57,5) ilerlemecilik, 12'si (%10,6) varoluşçuluk felsefesine sahiptir.

C. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesini tespit etmek için Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” ile sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerini tespit etmek için Aktan ve Sezer (2018) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan “Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır. Demografik bilgiler için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

1.Eğitim İnançları Ölçeği

Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk(2011) tarafından geliştirilen ölçek; ‘ilerlemecilik’, ‘varoluşçu eğitim’, ‘yeniden kurmacılık’, ‘daimicilik’, ‘esasicilik’ olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek; ilerlemecilik boyutu 13 madde, varoluşçu eğitim boyutu 7 madde, yeniden kurmacılık boyutu 7 madde, daimicilik boyutu 8 madde, esasicilik boyutu 5 madde olmak üzere toplamda 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması; ‘Kesinlikle Katılmıyorum’, ‘Katılmıyorum’, ‘Orta Derecede Katılıyorum’, ‘Katılıyorum’ ve ‘Kesinlikle Katılıyorum’ olmak üzere 5’li Likert şeklinde hazırlanmış seçeneklerle elde edilmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek, katılımcıların her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsediklerini ortaya koymak da toplam bir puan elde etme amacı gütmemektedir. Amaç, kişilerin baskın eğitim felsefelerini belirleyerek ilgili boyutla nitelendirmektir. Ölçeğe göre katılımcılar, hangi alt boyuttan yüksek puan aldıysa o boyuta inanıp onu benimsemektedir. Aynı şekilde katılımcıların, herhangi bir boyuttan düşük puan alması da o eğitim felsefesine inançlarının az olduğunu gösterir. Aşağıdaki tabloda ölçeğin güvenirlik bulguları verilmiştir.

Çizelge 9 Eğitim İnançları Ölçeği Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları

Eğitim İnançları Ölçeği	Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları
1. İlerlemecilik	0,91
2. Varoluşçu Eğitim	0,89
3. Yeniden Kurmacılık	0,81
4. Daimicilik	0,70
5. Esasicilik	0,70

Çizelge 8’de görüldüğü üzere Eğitim İnançları Ölçeğinin Cronbach-Alfa iç tutarlılık değerleri boyutlar için sırasıyla; ilerlemecilik (0,91), varoluşçu eğitim(0,89), yeniden kurmacılık(0,81), daimicilik(0,70) ve esasicilik(0,70) olarak tespit edilmiştir. Elde edilen Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayı değerlerinin 0.70–0.91 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler, ölçeğin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

2.Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği

Bosworth (1997) tarafından geliştirilen, Aktan ve Sümer (2018) tarafından Türkçe’ ye uyarlanan sınıf yönetimi stilleri ölçeği, öğretmenlerin sınıf içinde

uyguladıkları eğitim-öğretime yönelik davranışları göz önünde bulundurulduğunda onların sınıf yönetim stillerini belirlemek için kullanılan bir ölçektir ve toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; ‘otoriter’, ‘baskıcı’, ‘koruyucu’, ‘demokratik’ ve ‘ilgisiz’ olmak üzere 4 boyuttur. Her alt boyut için ölçekte 3’er madde mevcuttur. Ölçek 5’li Likert şeklinde hazırlanmış olup seçenekler şu şekildedir; ‘Katılıyorum’, ‘Kısmen Katılıyorum’, ‘Kararsızım’, ‘Kısmen Katılmıyorum’, ‘Katılmıyorum’. Ölçeğin orijinal güvenirlik bulguları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Çizelge 10 Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları için Test tekrar test, İç tutarlılık ve İki yarı Güvenirlik Yöntemleriyle Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları

	Test Tekrar Test Güvenirliği(15 Günlük Ara)	Test Tekrar Test Güvenirliği (60 Günlük Ara)	İç Tutarlılık Katsayısı	Spearman Brown İki Yarı Güvenirliği
Otoriter	0,78	0,75	0,68	0,69
Yetkeci	0,73	0,70	0,70	0,73
Serbest	0,72	0,69	0,75	0,69
İlgisiz	0,71	0,65	0,76	0,71
Genel	0,75	0,70	0,82	0,72

Çizelge 9’dan anlaşıldığı üzere Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeğinin Cronbach-Alfa iç tutarlılık değerleri boyutlar için sırasıyla; otoriter(0,68), yetkeci(0,70), serbest(0,75), ilgisiz(0,76) ve genelinin Cronbach-Alfa katsayısı 0,82 olarak bulunmuştur. Bulgulara göre ölçeğin alt boyutlarının 0,69 ile 0,71 arasında değiştiği saptanmıştır. Spearman Brown iki yarı güvenirliği ise 0,72 olarak bulunmuştur.

3.Kişisel Bilgi Formu

Bu formda katılımcıya araştırmanın öneminden bahsedilerek gönüllülük esasına göre doldurulacağı bildirilmiş ve teşekkür edilerek başlanmıştır. Araştırmanın güvenliğini sağlamak için ve katılımcıların samimi cevap vermeleri adına gönüllülere adları sorulmamıştır. Demografik bilgi formunda katılımcı sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerini öğrenmek için bazı sorular sorulmuştur. Bu formda katılımcı sınıf öğretmenlerinin cinsiyetini, kıdem yılını, okuttukları sınıfı ve yakın oldukları eğitim felsefesini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

D. Verilerin Toplanması

Araştırma için öncelikle, Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği ve Eğitim İnançları Ölçeği dijital ortama aktarılmıştır. Pandemi dolayısıyla dijital form olarak düzenlenen ölçeklerde her soru için bir yanıt verilmesi zorunlu tutulmuştur. Ölçeklerde iki tane kontrol maddesine yer verilmiştir. Verilerin analizi sürecinde “Bu soruyu boş bırakınız bu bir kontrol maddesidir” şeklindeki kontrol maddesini işaretleyen 13 kişinin yanıtları analize dâhil edilmemiştir. Mail yoluyla ve okul WhatsApp grupları aracılığı ile sınıf öğretmenlerine ölçek formları gönderilmiştir. Veriler 2021-2022 bahar döneminde İstanbul, Esenyurt ilçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden dijital şekilde toplanmıştır. Yanıtlanan sorular otomatik olarak Excel tablosuna dönüştüğünden analiz için kolaylık sağlanmıştır.

E. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz işlemleri için SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Analiz işlemlerinin ilk aşamasında verilerin güvenilirlik düzeyi ve normal dağılıma uygunluk düzeyi incelenmiştir.

Çizelge 11 Ölçek Puanlarına İlişkin Güvenilirlik Analizi, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Alt boyut	Cronbach's Alpha (α)	Çarpıklık	Basıklık
Eğitim İnançları Ölçeği	İlerlemecilik	0,70	-0,62	-0,33
	Varoluşçu eğitim	0,71	-0,54	-0,74
	Yeniden kurmacılık	0,61	-0,50	0,34
	Daimicilik	0,67	-0,37	0,79
	Esasicilik	0,73	0,37	0,23
Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği	Otoriter - baskıcı	0,74	-0,02	0,24
	İlgisiz	0,63	0,67	0,79
	Koruyucu	0,69	-0,52	0,50
	Demokratik	0,71	-0,17	0,42

Tablo incelendiğinde, araştırmaya kapsamında kullanılan ölçek puanlarının analiz için yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir ($\alpha < 0,60$).

Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, değerlerin normal dağılım için uygun kabul edilen -2 ile +2 arasında yer aldığı ve verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Veriler normal dağılıma uygun olduğundan dolayı parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Ölçek puanlarının cinsiyete göre kıyaslanmasında bağımsız gruplar T test kullanılırken, eğitim verilen sınıf, mesleki kıdem ve eğitim felsefesine göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. ANOVA analizinde gruplar arasında anlamlı farklılık olması durumunda gruplar arasında ikili karşılaştırmalarda post hoc test olarak Tukey HSD kullanılmıştır. Ölçek puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson Korelasyon analizi kullanılırken, eğitim inançlarına yönelik algı düzeyinin sınıf yönetim stilleri üzerindeki etkisinin incelenmesinde Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır.

V.BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile sınıflarında uyguladıkları sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan bu araştırmada, uygulanan Eğitim İnançları Ölçeği ve Sınıf Yönetimi Stilleri ölçeğinin nicel analizleri belirlenen alt problemler doğrultusunda yapılarak aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

A. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci araştırma sorusu “Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesi/felsefeleri nedir?” şeklindedir. Problem için Eğitim İnançları Ölçeğinden alınan yanıtların betimsel analizi yapılmıştır.

Çizelge 12 Öğretmenlerin Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyut	N	En düşük	En yüksek	X	SS
İlerlemecilik	113	3	5	4,25	0,36
Varoluşçu eğitim	113	4	5	4,56	0,36
Yeniden kurmacılık	113	2	5	3,95	0,47
Daimicilik	113	2	5	3,91	0,47
Esasicilik	113	1	5	2,59	0,72

Çizelge 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin ilerlemecilik ile varoluşçu eğitim algılarının yüksek düzeyde olduğu ($p<0,05$), yeniden kurmacılık ile daimicilik algılarının orta düzeyin üzerinde, esasicilik algılarının ise orta düzeyin altında olduğu görülmektedir.

B. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu “Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak yapılan bağımsız gruplar t-test sonuçları Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 13 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
İlerlemecilik	Kadın	87	4,26	0,36	,872	,385
	Erkek	26	4,19	0,38		
Varoluşçu eğitim	Kadın	87	4,58	0,36	,978	,330
	Erkek	26	4,50	0,37		
Yeniden kurmacılık	Kadın	87	3,96	0,46	,702	,484
	Erkek	26	3,89	0,50		
Daimicilik	Kadın	87	3,96	0,44	1,903	,060
	Erkek	26	3,76	0,52		
Esasicilik	Kadın	87	2,55	0,68	-1,136	,259
	Erkek	26	2,73	0,83		

Çizelge 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik, esasicilik algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

C. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu “Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri okuttukları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 13’te verilmiştir.

Çizelge 14 Öğretmenlerin Eğitim Verdiği Sınıflara Göre Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Sınıf	N	X	SS	F	p
İlerlemecilik	1.sınıf	37	4,27	0,34	,708	,549
	2.sınıf	14	4,35	0,30		
	3.sınıf	27	4,23	0,32		
	4.sınıf	35	4,19	0,43		
Varoluşçu eğitim	1.sınıf	37	4,54	0,39	,427	,734
	2.sınıf	14	4,66	0,34		
	3.sınıf	27	4,56	0,35		
	4.sınıf	35	4,55	0,36		
Yeniden kurmacılık	1.sınıf	37	3,92	0,41	,409	,747
	2.sınıf	14	4,05	0,47		
	3.sınıf	27	3,98	0,38		
	4.sınıf	35	3,91	0,59		
Daimicilik	1.sınıf	37	3,86	0,41	,413	,744
	2.sınıf	14	3,86	0,52		
	3.sınıf	27	3,94	0,42		
	4.sınıf	35	3,97	0,54		
Esasicilik	1.sınıf	37	2,57	0,77	,620	,603
	2.sınıf	14	2,40	0,57		
	3.sınıf	27	2,72	0,69		
	4.sınıf	35	2,59	0,74		

Çizelge 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik, esasicilik algı düzeylerinin eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

D. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu “Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri mesleki kıdem yıllarına göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılları değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 14’te verilmiştir.

Çizelge 15 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Mesleki kıdem	N	X	SS	F	p	Gruplar arası fark
İlerlemecilik	1-5	46	4,31	0,32	1,783	,155	-
	6-10	40	4,22	0,36			
	11-15	16	4,08	0,44			
	16+	11	4,31	0,37			
Varoluşçu eğitim	1-5	46	4,56	0,38	,321	,810	-
	6-10	40	4,56	0,37			
	11-15	16	4,51	0,34			
	16+	11	4,65	0,35			
Yeniden kurmacılık	1-5	46	4,02	0,46	2,528	,061	-
	6-10	40	3,90	0,45			
	11-15	16	3,71	0,55			
	16+	11	4,13	0,34			
Daimicilik	1-5	46	3,99	0,40	3,748	,013	2<4
	6-10	40	3,80	0,52			
	11-15	16	3,74	0,46			3<4
	16+	11	4,22	0,34			
Esasicilik	1-5	46	2,66	0,74	,585	,626	-
	6-10	40	2,57	0,74			
	11-15	16	2,40	0,70			
	16+	11	2,67	0,54			

Çizelge 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, esasicilik algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$), ancak daimicilik algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$) görülmektedir. Yapılan Post Hoc/Tukey testinde anlamlı farklılık bulunan daimicilik algısında, mesleki kıdemi 16+ yıl olan öğretmenlerin daimicilik algısının mesleki kıdemi 6-10 yıl ile 11-15 yıl olan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

E. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci araştırma sorusu “Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları sınıf yönetim stilleri nedir?” şeklindedir. Problem için Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeğinden alınan yanıtların betimsel analizi yapılmıştır.

Çizelge 16 Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyut	N	En düşük	En yüksek	X	SS
Otoriter - baskıcı	113	1	5	2,94	0,67
İlgisiz	113	1	5	2,64	0,66
Koruyucu	113	2	5	4,20	0,55
Demokratik	113	1	5	3,13	0,67

Çizelge 15 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin koruyucu yönetim algılarının yüksek düzeyde olduğu, otoriter – baskıcı ile demokratik tutum algılarının orta düzeyde olduğu, ilgisiz tutum algılarının ise orta düzeyin altında olduğu görülmektedir.

F. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı araştırma sorusu “Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları sınıf yönetim stilleri cinsiyete göre değişiklik göstermekte midir?” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak yapılan bağımsız gruplar T test sonuçları Çizelge 16’de gösterilmiştir.

Çizelge 17 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Otoriter - baskıcı	Kadın	87	2,91	0,70	-,925	,357
	Erkek	26	3,05	0,59		
İlgisiz	Kadın	87	2,64	0,63	-,121	,904
	Erkek	26	2,65	0,76		
Koruyucu	Kadın	87	4,23	0,56	,896	,372
	Erkek	26	4,12	0,53		
Demokratik	Kadın	87	3,11	0,69	-,538	,592
	Erkek	26	3,19	0,63		

Çizelge 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin otoriter-baskıcı, ilgisiz, koruyucu ve demokratik tutum algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

G. Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci araştırma sorusu “Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları sınıf yönetim stilleri okuttukları sınıf düzeyine göre değişiklik göstermekte midir?” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 18 Öğretmenlerin Eğitim Verdiği Sınıflara Göre Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Sınıf	N	X	SS	F	p
Otoriter - baskıcı	1.sınıf	37	2,98	0,77	,176	,913
	2.sınıf	14	2,83	0,84		
	3.sınıf	27	2,93	0,64		
	4.sınıf	35	2,96	0,54		
İlgisiz	1.sınıf	37	2,56	0,61	,618	,605
	2.sınıf	14	2,52	0,50		
	3.sınıf	27	2,69	0,74		
	4.sınıf	35	2,73	0,70		
Koruyucu	1.sınıf	37	4,05	0,60	1,939	,128
	2.sınıf	14	4,43	0,59		
	3.sınıf	27	4,19	0,41		
	4.sınıf	35	4,28	0,56		
Demokratik	1.sınıf	37	3,06	0,77	,548	,651
	2.sınıf	14	3,33	0,59		
	3.sınıf	27	3,14	0,62		
	4.sınıf	35	3,11	0,65		

Çizelge 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin otoriter-baskıcı, ilgisiz, koruyucu ve demokratik tutum algı düzeylerinin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

H. Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci araştırma sorusu “Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları sınıf yönetim stilleri mesleki kıdem yıllarına göre değişiklik göstermekte midir?” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılları değişkenlerine göre yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları çizelge 18’ de gösterilmiştir.

Çizelge 19 Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Mesleki kıdem	N	X	SS	F	p	Gruplar arası fark
Otoriter - baskıcı	1-5	46	3,09	0,70	1,760	,159	-
	6-10	40	2,90	0,60			
	11-15	16	2,88	0,65			
	16+	11	2,61	0,77			
İlgisiz	1-5	46	2,44	0,50	2,960	,036	1<2, 1<4
	6-10	40	2,77	0,66			
	11-15	16	2,67	0,84			
	16+	11	2,97	0,78			
Koruyucu	1-5	46	4,20	0,54	,232	,874	-
	6-10	40	4,25	0,53			
	11-15	16	4,13	0,65			
	16+	11	4,15	0,58			
Demokratik	1-5	46	3,03	0,58	,830	,480	-
	6-10	40	3,22	0,72			
	11-15	16	3,08	0,89			
	16+	46	4,31	0,32			

Çizelge 18 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin otoriter – baskıcı, koruyucu ve demokratik tutum algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>0,05$), ancak ilgisiz tutum algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$) görülmektedir. Yapılan Post Hoc/Tukey testinde anlamlı farklılık bulunan ilgisiz tutum algısında, mesleki kıdemi 6-10 yıl ile 16+ yıl olan öğretmenlerin ilgisiz tutum algısının mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

I. Dokuzuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu araştırma sorusu “Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları yönetim stilleri eğitim felsefesi inançlarına göre değişiklik göstermekte midir?” şeklindedir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefeleri değişkenlerine göre yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları çizelge 19’ da gösterilmiştir.

Çizelge 20 Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine Göre Sınıf Yönetim Stilleri Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Alt boyut	Eğitim felsefesi	N	X	SS	F	p
Otoriter - baskıcı	Daimicilik	5	3,27	0,80	,558	,693
	Esasicilik	4	3,25	0,32		
	Yeniden kurmacılık	27	2,89	0,52		
	İlerlemecilik	65	2,92	0,72		
	Varoluşçuluk	12	2,97	0,76		
İlgisiz	Daimicilik	5	2,93	0,44	,609	,657
	Esasicilik	4	2,67	1,33		
	Yeniden kurmacılık	27	2,75	0,64		
	İlerlemecilik	65	2,57	0,61		
	Varoluşçuluk	12	2,61	0,80		
Koruyucu	Daimicilik	5	4,27	0,49	,388	,816
	Esasicilik	4	4,00	0,82		
	Yeniden kurmacılık	27	4,27	0,62		
	İlerlemecilik	65	4,20	0,55		
	Varoluşçuluk	12	4,08	0,32		
Demokratik	Daimicilik	5	3,33	0,78	,209	,933
	Esasicilik	4	3,08	0,42		
	Yeniden kurmacılık	27	3,10	0,55		
	İlerlemecilik	65	3,15	0,75		
	Varoluşçuluk	12	3,03	0,58		

Çizelge 19 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin otoriter – baskıcı, ilgisiz, koruyucu ve demokratik tutum algı düzeylerinin eğitim felsefelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

İ. Onuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu araştırma sorusu “Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile sınıflarında uyguladıkları sınıf yönetim stilleri arasında bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Ölçek puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Bulgulara çizelge 20’de yer verilmiştir.

Çizelge 21 Öğretmenlerin Eğitim İnançları ve Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. İlerlemecilik	r	-								
	p									
2. Varoluşçu eğitim	r	,720	-							
	p	,000								
3. Yeniden kurmacılık	r	,498	,348	-						
	p	,000	,000							
4. Daimicilik	r	,454	,350	,507	-					
	p	,000	,000	,000						
5. Esasicilik	r	-	-	,099	,242	-				
	p	,252	,341	,297	,010					
		,007	,000							
6. Otoriter - baskıcı	r	-	-	-	-	,292	-			
	p	,212	,226	,050	,032	,002				
		,024	,016	,600	,740					
7. İlgisiz	r	-	-	-	-	,123	,214	-		
	p	,200	,170	,046	,036	,193	,023			
		,033	,072	,629	,707					
8. Koruyucu	r	,504	,463	,157	,140	-	-	-	-	
	p	,000	,000	,098	,139	,261	,287	,075		
				,005	,002	,002	,428			
9. Demokratik	r	,332	,311	,103	,085	-	-	,281	,397	-
	p	,000	,001	,278	,371	,214	,165	,003	,000	
				,023	,023	,080				

Çizelge 20 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin ilerlemecilik algı düzeyleri ile otoriter - baskıcı tutum algı düzeyleri arasında ($r=-,212$; $p<0,05$) ve ilgisiz tutum algı düzeyleri arasında ($r=-,200$; $p<0,05$) negatif ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. İlerlemecilik algı düzeyleri ile koruyucu tutum algı düzeyleri arasında ($r=,504$; $p<0,05$) pozitif ve orta düzeyde, demokratik tutum algı düzeyleri arasında ($r=,332$; $p<0,05$) ise pozitif ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin varoluşçu eğitim algı düzeyleri ile otoriter – baskıcı tutum algı düzeyleri arasında ($r=-,226$; $p<0,05$) negatif ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Varoluşçu eğitim algı düzeyleri ile demokratik tutum algı düzeyleri arasında ($r=,311$; $p<0,05$) pozitif ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Varoluşçu eğitim algı düzeyleri ile ilgisiz tutum düzeyleri ve koruyucu tutum düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin esasicilik algı düzeyleri ile koruyucu tutum algı düzeyleri arasında ($r=-,261$; $p<0,05$) ve demokratik tutum algı düzeyleri arasında ($r=-,214$; $p<0,05$) negatif ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Esasicilik algı düzeyleri ile otoriter – baskıcı tutum algı düzeyleri arasında ($r=,292$; $p<0,05$) pozitif ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu, esasicilik algı düzeyleri ile ilgisiz tutum düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yeniden kurmacılık algı düzeyleri ve daimicilik algı düzeyleri ile ilgisiz otoriter – baskıcı tutum düzeyleri, ilgisiz tutum düzeyleri, koruyucu tutum düzeyleri, demokratik tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olmadığı görülmektedir.

J. On Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci araştırma sorusu “Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri sınıflarında uyguladıkları sınıf yönetim stillerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklindedir. Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon analizi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıdaki çizelgelerde gösterilmiştir.

Çizelge 22 Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının ve Sınıf Yönetim Stillerinden Otoriter – Baskıcı Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	3,735	,965		3,870	,000
İlerlemecilik	-,171	,275	-,091	-,621	,536
Varoluşçu eğitim	-,121	,254	-,065	-,476	,635
Yeniden kurmacılık	,015	,164	,011	,092	,927
Daimicilik	-,049	,172	-,034	-,286	,776
Esasicilik	,239	,103	,253	2,329	,022
$r=,330$; $r^2=,109$; $F(5, 107)=2,606$; $p=,029$					

Çizelge 21 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim inançlarının otoriter – baskıcı tutum üzerinde %10,9 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu görülmektedir ($r^2=,109$; $p<0,05$). Alt boyutlar bazında incelendiğinde, en büyük etkisinin sırasıyla esasicilik ($\beta=,253$), ilerlemecilik ($\beta=-,019$), varoluşçu eğitim ($\beta=-,065$), daimicilik ($\beta=-,034$) ve yeniden kurmacılık ($\beta=,011$) şeklinde olduğu görülmektedir.

Çizelge 23 Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının ve Sınıf Yönetim Stillerinden İlgisiz Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	3,943	,973		4,051	,000
İlerlemecilik	-,362	,278	-,198	-1,303	,196
Varoluşçu eğitim	-,068	,256	-,038	-,265	,791
Yeniden kurmacılık	,062	,165	,044	,375	,708
Daimicilik	,047	,173	,033	,270	,788
Esasicilik	,045	,103	,048	,431	,668
$r=,221$; $r^2=,049$; $F(5, 107)=1,097$; $p=,366$					

Çizelge 22 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim inançlarının ilgisiz tutum üzerinde %4,9 düzeyinde etkisi olduğu, ancak bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir ($r^2=,049$; $p>0,05$).

Çizelge 24 Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının ve Sınıf Yönetim Stillerinden Koruyucu Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	,975	,703		1,385	,169
İlerlemecilik	,641	,201	,418	3,191	,002
Varoluşçu eğitim	,282	,185	,186	1,522	,131
Yeniden kurmacılık	-,095	,120	-,081	-,794	,429
Daimicilik	-,067	,125	-,057	-,536	,593
Esasicilik	-,054	,075	-,071	-,729	,468
$r=,542$; $r^2=,294$; $F(5, 107)=8,923$; $p=,000$					

Çizelge 23 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim inançlarının koruyucu tutum üzerinde %29,4 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu görülmektedir ($r^2=,294$; $p<0,05$). Alt boyutlar bazında incelendiğinde, en büyük etkisinin sırasıyla ilerlemecilik ($\beta=,418$), varoluşçu eğitim ($\beta=,186$), yeniden kurmacılık ($\beta=-,081$), esasicilik ($\beta=-,071$) ve daimicilik ($\beta=-,057$) şeklinde olduğu görülmektedir.

Çizelge 25 Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının ve Sınıf Yönetim Stillerinden Demokratik Tutum Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Değişken	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	,743	,949		,783	,435
İlerlemecilik	,482	,271	,258	1,779	,078
Varoluşçu eğitim	,214	,250	,115	,855	,394
Yeniden kurmacılık	-,061	,161	-,042	-,376	,708
Daimicilik	-,039	,169	-,027	-,232	,817
Esasicilik	-,093	,101	-,099	-,923	,358
$r=,369$; $r^2=,136$; $F(5, 107)=3,370$; $p=,007$					

Çizelge 24 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim inançlarının demokratik tutum üzerinde %13,6 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu görülmektedir ($r^2=,136$; $p<0,05$). Alt boyutlar bazında incelendiğinde, en büyük etkisinin sırasıyla ilerlemecilik ($\beta=,258$), varoluşçu eğitim ($\beta=,115$), esasicilik ($\beta=-,099$), yeniden kurmacılık ($\beta=-,042$) ve daimicilik ($\beta=-,027$) şeklinde olduğu görülmektedir.

VI. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin ortaya çıkarılması ile ilgili yapılan analiz sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin “ilerlemecilik” ve “varoluşçu” eğitim felsefeleri inançlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Yeniden kurmacılık” ile “daimicilik” algılarının orta düzeyin üzerinde, “esasicilik” algılarının ise orta düzeyin altında olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuç literatür ışığında değerlendirildiğinde, en çok benimsenen felsefenin “ilerlemecilik” ve “varoluşçuluk” en az benimsenenin ise “esasicilik” olduğu benzer çalışmalar da mevcuttur (Alkın Şahin vd., 2014; Aslan, 2017; Kahramanoğlu ve Özbakış, 2018; Sönmez Ektem, 2019; Yaralı, 2020). Buradan hareketle araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilerlemeci ve varoluşçu eğitim felsefelerini diğerlerine oranla daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenler arasında en az kabul gören eğitim felsefesi ise “esasicilik” olmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik, esasicilik algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin eğitim felsefesi algılarında bir farklılaşma tespit edilememiştir. Literatür incelendiğinde, Yaralı (2020), öğretmenlerin eğitim inançlarını cinsiyet değişkenine göre incelemiş ve anlamlı farklılaşma tespit etmiştir. Yaptığı araştırmada “varoluşçuluk” eğitim felsefesinin kadınlarda “esasicilik” felsefesinin ise erkeklerde anlamlı şekilde karşılık bulduğu sonucuna varmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri eğitim verdikleri sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “ilerlemecilik”, “varoluşçuluk”, “yeniden kurmacılık”, “daimicilik”, “esasicilik” algı

düzeylerinin eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerini eğitim verilen kademeye göre inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sonuca göre eğitim verilen sınıf düzeyinin sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefelerinin farklılaşmasında etkili olmadığı söylenebilir. Ancak branş bazında öğretmenlerin eğitim felsefelerinin incelendiği araştırmalar mevcuttur. Demir ve Aktı Aslan (2021) sınıf öğretmenlerinin matematik ve bilişim teknolojileri öğretmenlerine göre varoluşçuluk felsefesini daha çok benimsediği sonucuna ulaşmışlardır. Oğuz vd., (2014) meslek dersi öğretmenlerinin daimicilik ve ilerlemecilik eğitim inançlarını sınıf ve branş öğretmenlerine göre daha az benimsediklerini tespit etmişlerdir. Araştırmalara bakıldığında bazı branş dallarında öğretmenlerin eğitim inançları farklılık göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin ise eğitim verdikleri sınıf boyutunda bir inceleme yapılmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, esasicilik algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak daimicilik algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Anlamlı farklılık bulunan daimicilik algısında, mesleki kıdemi 16 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin daimicilik algısının mesleki kıdemi 6-10 yıl ile 11-15 yıl olan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte bazı çalışmalar görülmüştür (Yılmaz ve Tosun, 2013; Aslan, 2017; Ağdacı, 2018; Koç, 2019). Bu sonuçtan, meslekteki kıdemi 16 yıldan fazla bulunan sınıf öğretmenlerinin daimicilik eğitim felsefesine yatkın olduğuna ulaşılabilir. Daimicilik dışındaki diğer felsefelerde ise meslekteki kıdemin sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri eğitim felsefesinin değişmesinde etkili olmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları sınıf yönetimi stillerinden hangilerini benimsediklerine dair yapılan analizde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin koruyucu sınıf yönetimi algılarının yüksek düzeyde olduğu, otoriter – baskıcı ile demokratik sınıf yönetimi algılarının orta düzeyde olduğu, ilgisiz tutum algılarının ise orta düzeyin altında olduğu görülmektedir. Buradan harekete sınıf öğretmenlerinin en çok koruyucu sınıf yönetimini benimsedikleri söylenebilir. En az

benimsenen sınıf yönetimi stili ise ilgisiz sınıf yönetimi stili olmuştur. Yapılan çalışmalara bakıldığında paralel bir sonuca ulaşan Erkan (2009) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları üzerine yaptığı çalışmada, ‘demokratik’ boyutun yüksek, ‘ilgisiz’ boyutun düşük seviyede olduğunu bulmuştur. Yalçın (2020) ise sınıf öğretmenlerinin yönetim stilleri üzerindeki çalışmasında ‘otoriter’, ‘ilgisiz’, ‘koruyucu’ ve ‘demokratik’ alt boyutları da yüksek düzeyde bulmuştur. Bu bilgiler öğretmenlerin öğrenci merkezli sınıf yönetimini benimsediğini, öğrencilerin derse katılımına önem verdiklerini göstermektedir. Alanyazındaki birçok araştırma (Ekici, 2004; Kurt vd., 2013; Baydar vd., 2016; Sezer vd., 2017; Aytaç ve Uyangör, 2020) de bu bulguyu desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi algıları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin otoriter-baskıcı, ilgisiz, koruyucu ve demokratik tutum algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir. Sınıf yönetimi anlayışında cinsiyetin bir farklılaşma sağlamadığı sonucuna ulaşılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin eğitim verdikleri sınıf düzeyine göre incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin otoriter-baskıcı, ilgisiz, koruyucu ve demokratik tutum algı düzeylerinin sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Eğitim verilen sınıf düzeyi sınıf yönetimi stilini etkilememiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin otoriter-baskıcı, koruyucu ve demokratik tutum algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak ilgisiz sınıf yönetimi stili algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Anlamlı farklılık bulunan ilgisiz tutum algısında, mesleki kıdemi 6-10 yıl ile 16 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin ilgisiz tutum algısının mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle sınıf öğretmeni mesleğinde kıdem ilerledikçe ilgisiz sınıf yönetimi stili daha çok gözlemlendiği söylenebilir. Literatürdeki başka çalışmalarda (Topal, 2007; Yılmaz ve Aydın, 2015; Yıldırım, 2016; Yalçın, 2020)

sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stillerinin kıdem değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin otoriter-baskıcı, ilgisiz, koruyucu ve demokratik sınıf yönetimi stilleri algı düzeylerinin eğitim felsefelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığıdır. Benimsenen eğitim felsefelerine göre oluşan bir sınıf yönetimi stili olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; araştırmaya katılan öğretmenlerin “ilerlemecilik” algı düzeyleri ile otoriter-baskıcı sınıf yönetimi stili algı düzeyleri arasında ters yönde ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda “ilerlemecilik” eğitim felsefesi benimsedikçe otoriter-baskıcı sınıf yönetimi stili azalmaktadır. “İlerlemecilik” felsefesi inançları ile “ilgisiz sınıf yönetimi” stilleri algı düzeyleri arasında ters yönde ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle “ilerlemecilik” arttıkça “ilgisiz sınıf yönetimi stili” azalmaktadır denebilir. “İlerlemecilik” felsefesi algı düzeyleri ile “koruyucu sınıf yönetimi stili” algı düzeyleri arasında olumlu ve orta düzeyde, “demokratik sınıf yönetimi stili” algı düzeyleri arasında ise olumlu ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, “ilerlemecilik” felsefesinin benimsenmesi “koruyucu” ve “demokratik” sınıf yönetimi stillerinin uygulanmasını artırırken “otoriter-baskıcı” ve “ilgisiz” sınıf yönetim stillerini azaltmaktadır denebilir. Literatürde doğrudan eğitim felsefeleri ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiye ait araştırma bulunamamıştır. Ancak Aytaç ve Uyangör (2020) öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında çağdaş öğretim anlayışı ile koruyucu ve serbest sınıf yönetimi stilleri arasında olumlu, otoriter sınıf yönetimi stili ile ters yönde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. İlerlemecilik felsefesinin çağdaş eğitim-öğretim yöntemleri içermesinden dolayı çalışmaların paralel sonuç gösterdiği söylenebilir (Sönmez, 2008; Tuncel, 2010).

Sınıf öğretmenlerin “varoluşçu” eğitim felsefi algı düzeyleri ile “otoriter-baskıcı” sınıf yönetimi stilleri algı düzeyleri arasında ters yönde ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Varoluşçu eğitim felsefesi

benimsendikçe “otoriter-baskıcı” sınıf yönetimi stili daha az uygulanmaktadır denebilir.” Varoluşçu” eğitim felsefesi algı düzeyleri ile “demokratik” sınıf yönetimi stili algı düzeyleri arasında olumlu ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Varoluşçu eğitim felsefesi benimsendikçe “demokratik” sınıf yönetimi stili daha çok uygulanmaktadır denebilir. Varoluşçu eğitim algı düzeyleri ile ilgisiz tutum düzeyleri ve koruyucu tutum düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin “esasicilik” eğitim inancı algı düzeyleri ile “koruyucu” sınıf yönetimi stili algı düzeyleri arasında ve “demokratik” sınıf yönetimi stili algı düzeyleri arasında ters yönde ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu analiz sonucuna göre “esasicilik” eğitim inancına sahip sınıf öğretmenleri sınıflarında “demokratik” ve “koruyucu” sınıf yönetimini daha az uygulamaktadır, denebilir. “Esasicilik” eğitim inancı algı düzeyleri ile “otoriter-baskıcı” sınıf yönetimi stili algı düzeyleri arasında olumlu ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Esasici” eğitim inancına sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stili olarak “otoriter-baskıcı” sınıf yönetimi stilini daha çok benimsedikleri söylenebilir. (Yılmaz, 2009; Baş ve Beyhan, 2013; Aytaç ve Uyangör, 2020) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. “Esasicilik” felsefesi algı düzeyleri ile ilgisiz sınıf yönetimi stili düzeyleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da; “yeniden kurmacılık” algı düzeyleri ve “daimicilik” algı düzeyleri ile “otoriter-baskıcı”, “ilgisiz” “koruyucu”, “demokratik” sınıf yönetimi stilleri tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olmadığıdır. Bir diğer deyişle yeniden kurmacı ve daimici eğitim inancına sahip sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi stilleri, eğitim inançlarına göre değişmemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve sınıf yönetim stillerinden “otoriter-baskıcı” sınıf yönetimi stili üzerindeki etkisi incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı etkisi bulunmuştur. Sınıf yönetimi stilleri üzerinde en çok etkili olan eğitim felsefesi “esasicilik” olmuştur. En az etkiye ise “daimicilik” ve “yeniden kurmacılık” sahiptir. Esasici eğitim felsefesi, otoriter bir sınıf yönetimini oluşturmaktadır denebilir. Esasici eğitim inancına sahip öğretmenler sınıflarında otoriteyi ellerinde tutmak isterler (Saban, 2000; Sönmez, 2008).

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve sınıf yönetim stillerinden “ilgisiz” sınıf yönetimi stili üzerindeki etkisi incelendiğinde anlamlı bir düzeyde etki bulunamamıştır. Öğretmenlerin eğitim inançlarının ilgisiz sınıf yönetimi stili uygulamalarının yordayıcısı olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve sınıf yönetim stillerinden “koruyucu” sınıf yönetimi stili üzerindeki etkisi incelendiğinde, “ilerlemecilik” eğitim felsefesinin anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. “İlerlemecilik” eğitim felsefesi “koruyucu” sınıf yönetimi stili uygulanmasını etkilemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve sınıf yönetim stillerinden “demokratik” sınıf yönetimi stili üzerindeki etkisi incelendiğinde anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. En büyük etkiyi ise “ilerlemecilik” ve “varoluşçuluk” eğitim felsefeleri yapmaktadır.

A. Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada, bu başlık altında sonuçlar ve tartışmalardan yola çıkılarak öneriler sunulmuştur.

1. Bu araştırma sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Diğer branşlar için de aynı çalışma yapılabilir.
2. Bu araştırma nicel olup betimsel analizi ön plana çıkarmaktadır. Yapılacak diğer araştırmalarda özellikle sınıf yönetimi stilleri ile ilgili nitel yöntemler kullanılarak verimli sonuçlar elde edilebilir.
3. Ölçeklere öğretmenlerle ilgili güncel demografik bilgiler eklenerek başka çalışmalar da yapılabilir.
4. Bu araştırmanın öznesi sınıf öğretmenleridir. Yapılacak diğer araştırmalar, öğrencilerin bakış açısından yararlanarak öğretmenlerin eğitim felsefelerinin ve sınıf yönetimlerinin etkisi çeşitli analizlerle ortaya çıkarılabilir.
5. Başka konular üzerinde öğretmenlerin eğitim inançlarının etkisinin ne olduğu ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
6. Öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinin öğrencinin bilişsel, sosyal, psikomotor davranışları üzerindeki etkisi incelenebilir.

7. Bu araştırmaya dayanarak ilerlemeci eğitim felsefesinin sınıf yönetimi üzerine etkilerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
8. Bu araştırmaya dayanarak kıdem arttıkça neden ilgisiz sınıf yönetimi stilinin arttığına yönelik çalışma üretilebilir.
9. Bu çalışmaya dayanarak kıdem arttıkça neden daimicilik felsefesinin arttığına yönelik çalışma yapılabilir.



VII. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

ADA, Ş. ve KESKİNKILIÇ, K. (2006). **Eğitim Bilimine Giriş**, (Ed. Ş. Ş. Erçetin, ve N. Tozlu.), Ankara: Hegem

AĞAOĞLU, E. (2007). **Sınıf Yönetimi**, Ankara, Pegem A.

ARSLANOĞLU, İ. (2020). **Eğitim Felsefesi**, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık, 4. Baskı.

BAŞAR, H. (2004). **Sınıf Yönetimi**, Ankara, Anı Yayıncılık, 11. Baskı

BOCHENSKI, J. (1991). **Felsefe**, Çev. Uludağ Z.

BÜYÜKDÜVENCİ, S.(2019). **Eğitim Felsefesine Giriş**, Fol Yayıncılık

ERDOĞAN, E.(2010).**Sınıf Yönetimi**, İstanbul, Alfa Yayınları, 13.Baskı.

GUARINO, N., OBERLE, D., & STAAB, S. (2009). **What Is An Ontology?. In Handbook On Ontologies**, Berlin, Heidelberg.

GUTEK, G. L. (2014). **Eğitime Felsefi Ve İdeolojik Yaklaşımlar**, Çev. N. Kale, Ankara, Ütopya Yayınevi.

GUTEK, G.L. (2001). **Eğitime Felsefi Ve İdeolojik Yaklaşımlar**, Çev. N. Kale, Ankara, Ütopya Yayınevi.

GÜRSEL, M. (2011). **Sınıf Yönetimi** (Vol. 22), Eğitim Yayınevi.

HOY, W. K. & MİSKEL, C. G. (2010). **Eğitim Yönetimi**, Çev. S. Turan. Ankara: Nobel

KNELLER, G. F. (1964). **Introduction to the Philosophy of Education**.

MARTİN, J. (2000). **Models of Classroom Management: Principles, Practices and Critical Considerations** Temeron Books, Bellingham.

MOORE, K. D. (1989). **Classroom Teaching Skills: A Primer**, Random House.

- NOCHLİN, L. (1971). **Realism**, CUP Arşivi.
- NODDİNGS, N. (2016). **Educational Philosophy**, Routledge. (4. baskı).
- ORNSTEİN, C. A. ve HUNKİNS, P. F. (2016). “Curriculum: foundations, principles and and issues. (Ed. Pearson Higher) .
- SABAN, A.(2000).**Öğrenme Öğretme Süreci, Yeni Teori Ve Yaklaşımlar**, Ankara, Nobel Yayınları.
- SÖNMEZ, V. (Ed.). (2008). **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara, Anı Yayıncılık.
- TABACHNİCK, B. G., VE FİDELL, L.S. (2013). **Using Multivariate Statistics** (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- TEZCAN, M. (1996). **Eğitim Sosyolojisi Kuram ve Sorunlar**, Ankara: Çağ
- TEZCAN, M.(2013).**Sosyolojik Kuramlarda Eğitim**, Ankara, Anı Yayıncılık, 2. Baskı.
- TOPDEMİR, H. G. (2016). **Felsefe**, Ankara, Pegem Akademi, 3. Baskı.
- TOZLU, N. (2003). **Eğitim Felsefesi Üzerine Makaleler**, Ankara, Elis Yayınları.
- TUNALI, İ. (2019). **Felsefeye Giriş**. Fol Yayıncılık.
- WEBER, A. (1998). **Felsefe Tarihi** (Ed. H. V. Eralp), Sosyal Yayınlar.
- WİLES & BONDİ(1989). **Cumculum Development**, USA, Merrill,
- WOOLFOLK, A. ve NİCOLİCH, L, MC(1980). **Educational Psychology For Teachers** Prentice-Hall, USA.
- YAYLA, A. (2017). **Eğitimin Felsefi Temelleri**, Pegem Atıf İndeksi.
- YILDIRIM, A.(2013).**Eleştirel Pedagoji**, Anı yayıncılık, 3. Baskı.

MAKALELER

- ABU-TİNEH, A. M., KHASAWNEH, S. A. ve KHALAİLEH, H. A. (2011). “Teacher Self- Efficacy And Classroom Management Styles İn Jordanian Schools”, **Management in Education**, 25(4), 175-181.

- ADA, S. (2013). “Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 12, sayı 12, ss.1-8.
- AKSOY, D. N. (2001). “Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, cilt 25, sayı 25, ss.9-20.
- AKTAN, S. ve SEZER, F. (2018). “Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği’nin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 26 (2) , 439-449 .
- AKÜZÜM, C. & ÖZDEMİR GÜLTEKİN, S. (2017). “Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 6, sayı12, ss. 88-107.
- ALKIN ŞAHİN, S. , TUNCA, N. ve ULUBEY, Ö. (2014). “Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki”, **İlköğretim Online**, 13 (4) , 1473-1492 .
- ALTINKURT, Y. , YILMAZ, K. & OĞUZ, A. (2012). “İlköğretim Ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları” , **Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty**, 31 (2) , 1-19 .
- ALTINTAŞ, M. E. (2016). “Tepkisel Ve Gelişimsel Sınıf Yönetimi Modellerinin Ahlak Eğitimiyle İlişkisi”, **Bilimname**, cilt 30, sayı 1.
- ARSLAN, S. ve ÖZPINAR, Ş., (2008). “Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri Ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları”, **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, 2(1), 38-63.
- ASLAN, S. (2017). “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 25 (4) , 1453-1458.
- AYDIN, M. VE AKTO, A . "Paulo Freire Ve Eğitim Felsefesi". **Şarkiyat**,13 (13), ss.1176- 1191.
- AYTAÇ, A. ve UYANGÖR, N. (2020). “Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışları İle Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişki”, **Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 14(31), 159 - 173.

- BABAOĞLAN, E. (2011). “Sınıf Öğretmenlerinin Kullandığı Sınıf Yönetim Modelleri”, **Education Sciences**, 6 (2), 1635-1650.
- BAKIR, K. (2010). “Jean-Jacques Rousseau'nun Natüralist Eğitim Anlayışı” , **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 0 (15) , 103-122 .
- BANDURA, A. (1991). “Social Cognitive Theory Of Self-Regulation, **Organizational Behavior And Human Decision Processes**”, 50(2), 248–287.
- BAŞ, G. VE BEYHAN, Ö. (2013). “Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları İle Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki”, **Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi**, **Özel Sayı (1)**, 14-26.
- BAYDAR, H.Ö., HAZAR, M., YILDIZ, Ö., YILDIZ, M., TİNGAZ, E.O., ve GÖKYÜREK, B. (2016). “An Investigation Of The Class Management Profiles Of Students Of Physical Education And Sports Teaching Departments”, **Educational Research and Reviews**, 11(20), 1964-1972.
- BERKANT, H. G. ve ÖZASLAN, D. (2019). “Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” . **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi **Armağan Özel Sayısı**, 923-940.
- BEYTEKİN, O. F. & KADI, A. (2015). “Öğretmen Adaylarının Kontrol Odağı İnançları Ve Eğitim Felsefeleri”, **Yükseköğretim Dergisi**, 5 (1) , 1-8 .
- BİRCAN, H. H. (2018). “Eğitim Ve Felsefe -Eğitimin Doğal/İnsanî, Toplumsal Ve Felsefî Temeli” ,**Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** , cilt 40 , ss.157-172.
- BOZPOLAT, E., USTA, H. G., & UĞURLU, C. T. (2016). “Öğrenci Ve Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetim Modellerine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma” **Electronic Journal of Social Sciences**, cilt 15, sayı 59, ss.1157–1173.

- BRAUNER, C. J. & BÜYÜKDÜVENÇİ, S. (2019). “Eğitim Felsefesi”, **Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)** , 15 (2) , 291-298.
- BROWN, D. F. ve ROSE, T.J, (1995). “Self-Reported Classroom Impact Of Teachers' Theories About Learning And Obstacles To Implementation” **Action in Teacher Education**, 17(1), 20-29.
- BÜLBÜL, M. (2021). “Eğitim ve Felsefe İlişkisi Üzerine”, **Turkish Studies - Social Sciences**, 16(2), 485–502.
- BÜYÜKDÜVENÇİ, S. (2019). “Epistemoloji ve Eğitim”, **Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)** , 18 (1) , 129-138 .
- BÜYÜKDÜVENÇİ, S. (2019). “İdealizm Ve Eğitim” , **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)**, cilt 21,sayı1, ss.343-365 .
- BÜYÜKDÜVENÇİ, S. (2019). “Realizm ve Eğitim”, **Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)**, cilt 22 ,sayı 1 , ss.135-149.
- CANÖZ, T. , ÜNLÜ, İ. ve UZUNKOL, E. (2019). “İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyon Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Stillerinin İncelenmesi”, **Temel Eğitim**, 1 (2) , 40-56.
- CİHAN, M. (2010). “John Locke Ve Eğitim” , **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 7, sayı 1, ss.173-178.
- CONTİ, G. J. (2007). “Identifying Your Educational Philosophy: Development Of The Philosophies Held By Instructors Of Lifelong-Learners (PHIL)”, **Journal Of Adult Education**, 36(1), 19-35.
- ÇAKMAK, M., KAYABAŞI, Y. ve ERCAN, L. (2008). “Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 35(35), 53-64.
- ÇETİN, N. & BALANUYE, Ç. (2015). “Değerler ve Eğitim İlişkisi Üzerine”,**Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi** , (24) , 191-203.
- ÇOŞKUN, S. (2015). “Varoluşçuluk Ve Özgürlük Problemi”, **Felsefe Dünyası** , (61) , 80-105.

- ÇUBUKÇU, Z. & GİRMEN, P. (2008). “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri”, **Bilig**, sayı 44, ss.123-142.
- DEMİR, O. ve AKTI ASLAN, S. (2021). “Öğretmenlerin Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 (1) , 307-321.
- DEMİR, S. & AKINOĞLU, O. (2013). “Epistemolojik İnanışlar Ve Öğretme Öğrenme Süreçleri” , **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi** , 32 (32) , 75-93 .
- DJIGIC, G. ve STOJILJKOVIC, S. (2011). “Classroom management styles, classroom climate and school achievement”, **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 29, 819- 828.
- DOĞANAY, A. ve SARI, M. (2003). “İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 1(3), 321-339.
- DOYLE, W. (1990). “Classroom Management Techniques, Student Discipline Strategies”, **Research and practice**, ss.113-127.
- DUMAN, A. (2003). “Bazı Eğitim Bilimi Kavramlarına İlişkin Genel Bir Değerlendirme” , **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** , (10) , 0-0.
- EKİCİ, G. (2004). “İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi”, **Eğitim ve Bilim**, 29(131), 50–60.
- EKİCİ, G. (2008). “Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Kazanma Düzeyine Etkisi”, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 17(3), 167–182.
- ENGİN, A. O. & AYDIN, S. (2010). “Sınıf İçi İletişimde Öğretmenin Rolü”, **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 16 , ss.1-14 .
- ERKİLİÇ, T. ve HİMMETOĞLU, B. (2015). “İdealist Felsefenin Eğitim Yönetimine ve Klasik Yönetim Yaklaşımlarına Etkileri” ,**Anadolu Journal of Educational Sciences International** cilt 5,sayı 2, ss.94-108 .

- ERTÜRK, R. (2022). “ Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Algıları: Nitel Bir Analiz”, **Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi**, 13 (1) , 52-75 .
- GERZON, M. (1997). “Teaching democracy by doing it”,**Educational Leadership**, sayı 54, ss.6-11.
- GÜL, F. (2014). “Varoluşçu Felsefenin Türk Düşünce Hayatındaki Yansımaları” , **Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** , (18) , 27-32.
- GÜZEL, C. (2008). “Antikçağ İle Ortaçağda Varlık Felsefesi”,**Uludağ Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi**, 11, 223-235.
- HOFER, B. K. (2002). “Personal Epistemology As A Psychological And Educational Construct: An İntroduction. Personal Epistemology: The Psychology Of Beliefs About Knowledge And Knowing”, 3-14.
- KAHRAMANOGLU, R. ve ÖZBAKIŞ, G. (2018). “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Ve Epistemolojik İnançlarının Belirlenmesi Ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 2 (3) , 8-27.
- KALE, N. (2019). “Eğitime İlişkin Felsefî ve İdeolojik Görüşler Realizm ve Eğitim” , **Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)** , cilt 26 ,sayı 1, ss.275- 287 .
- KAYA, M. F. & ALIM, M.(2013). “Coğrafya Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Yaklaşımları”, **Doğu Coğrafya Dergisi**, cilt 17, sayı 27, ss.169-186.
- KAYABAŞI, Y. (2012). “Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Öğretim Yöntem Ve Teknikleri İle Bunları Tercih Etme Nedenleri”, **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 15, sayı 27 ss. 45-65 .
- KAYGISIZ, İ. (1997). “Eğitim Felsefesi Ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefî Temelleri”, **Eğitim ve Yaşam**, 8, 5-15.
- KILIÇ, D. & MUTLU AYDIN, S. (2016). “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimleri “, **EKEV Akademi Dergisi**, sayı 65 ss.469-484.

- KISAKÜREK, M. A. (2019). “Eğitim Felsefe İlişkileri Üzerine” , **Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)** , 15 (1) , 67-75.
- KOP, Y. (2010). “Progressivizm Ve Progressivizme Eleştirel Bir Yaklaşım”, **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi** , 0 (10).
- KORLAELÇİ, M. (2013).” Felsefe Ve Hikmete Dair”, **Felsefe Dünyası** , (58) , 27-38
- KORPERSHOEK, H., HARMS, T., DE BOER, H., VAN KUIJK, M., & DOOLAARD, S. (2016). “A Meta-Analysis Of The Effects Of Classroom Management Strategies And Classroom Management Programs On Students’ Academic, Behavioral, Emotional, And Motivational Outcomes”, **Review of Educational Research**, cilt 86, sayı 3, ss.643-680.
- KOUTROUBA, K., MARKARIAN, D.-A. ve SARDIANOU, E. (2018). “Classroom Management Style: Greek Teachers’ Perceptions”, **International Journal of Instruction**, 11(4), 641–656.
- KOZAN, D. , EMEKSEVER, A. & ONUR SEZER, G. (2019). “Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt19 sayı 4, ss.1177-1189.
- KURT, H., EKİCİ, G., AKSU, Ö. ve AKTAŞ, M. (2013). “Öğretmen Adaylarının Kişilik Tipleriyle Sınıf Yönetimi Profilleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi”, **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 2(2), 189-198.
- KÜÇÜKASLAN, A. , AKTO, A. , ERKILIÇ, T. A. ve ULU, H. (2021). “İdealist Ve Realist Eğitim Felsefelerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Değerlendirme” , **Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi** , cilt 10, sayı 19 , ss.118-137.
- MAGULOD JR, G. C. (2017). “Factors Of School Effectiveness And Performance Of Selected Public And Private Elementary Schools: İmplications On Educational Planning İn The Philippines”, **Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research**, 5(1), 73-83.

- MALMGREN, K. W., TREEZEK, B. J. ve PAUL, P. V. (2005). “Models Of Classroom Management As Applied To The Secondary Classroom”, **Clearing House: A Journal of Educational Strategies**, 79(1), 36-39.
- MARZANO, R. J., & MARZANO, J. S. (2003). “The Key To Classroom Management”, **Educational leadership**, cilt 61, sayı 1, ss. 6-13.
- MOGHTADAİE, L. ve HOVEİDA, R. (2015). “Relationship Between Academic Optimism And Classroom Management Styles Of Teachers--Case Study: Elementary School Teachers İn Isfahan, **International Education Studies**, 8(11), 184-192.
- MOSİER, R. D. (1951). “The Educational Philosophy of Reconstructionism”, **The Journal of Educational Sociology**, 25(2), 86–96.
- NORRİS, J. A. (2003). “Looking At Classroom Management Through A Social And Emotional Learning Lens”, **Theory Into Practice**, 42(4), 313-318.
- OĞUZ, A., ALTINKURT, Y., YILMAZ, K. ve HATİPOĞLU, S. (2014). “Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki”, **Turkish Journal of Educational Studies**, 1 (1), 0-0.
- OLİVER, J. M. ve RESCHLY, D. J. (2007). “Effective classroom management: Teacher preparation and professional development”, **National Comprehension Center for Teacher Quality**, 1-21.
- ORHAN, Ş. & GÖKBULUT, Ö. Ö. (2013). “Sınıf Yönetimine Ait Temel Öğelerin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi “, **Yaratıcı Drama Dergisi**, cilt 8, sayı 15, ss.95-103.
- RADMARD, S. (2021). “Sınıf Yönetimi Olgusu Üzerine Yapılmış Ulusal Çalışmaların Betimsel İçerik Analizi”, **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**, sayı 11,cilt 1, ss.214-244.
- SEZER, F., AKTAN, S., TEZCİ, E. ve ERDENER, M. A. (2017). “Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Ve Sınıf Yönetim Profillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Turkish Studies**, 12 (33), 167-184.

- SEZER, F., AKTAN, S., TEZCİ, E.ve ERDENER, M. A. (2017). “Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Ve Sınıf Yönetim Profillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Journal of Turkish Studies**, 12(33), 167-184.
- SOYSAL, B. (2022). “Eğitim Ve Eğitimin Felsefi Temelleri”, **Eğitim & Bilim**, cilt 2, sayı 7
- SÖNMEZ EKTEM, İ. (2019). “Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi İnançları ve Demokratik Tutumları Arasındaki İlişki”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 27 (6) , 2391-2402.
- SÖZER, M. A. ve SEL, B. (2015). “John Dewey’in Görüşlerinin Ontolojik Ve Epistemolojik Temelde İrdelenmesi”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi** , cilt 16 sayı 3, ss. 313-327 .
- ŞENTÜRK, H. (2006). “Öğretmen Adaylarının Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Algıları” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, cilt 48, sayı 48 ss.585-603.
- ŞENTÜRK, H. ve BEHÇET, O. (2008). “Türkiye’de Sınıf Yönetimi İle İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 7(26), 1-13.
- ŞİMŞEK, A., ve KARTAL, S. (2019). “Türkiye Eğitim Sisteminin Amaçlarında Felsefi Akımlar”, **Journal of International Social Research**, cilt 12. sayı 65, ss.873–880.
- Theories About Learning And Obstacles To Implementation”, **Action in Teacher Education**, 17(1),20-29.
- TOPDEMİR, H. G. (2009). “Felsefe Nedir? Bilgi Nedir?”, **Türk Kütüphaneciliği**, 23 (1) , 119-133.
- TUNCEL, G. (2010). “Öğretmenlerin Kendi Eğitim Felsefelerini İnşa Etmeleri Üzerine”, **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi** , 0 (10) .

- TUPAS, J. B. ve PENDON, G. P. (2016). “College Teachers’ Educational Philosophy: A Step Towards Improving Teaching Performance”, **IRA-International Journal of Education & Multidisciplinary Studies**, 3(3), 384-401.
- WANG, M., HAERTEL, G. VE WALBERG, H. (1993). “Toward A Knowledge Base For School Learning”, **Review of Educational Research**, cilt 63 sayı 3, ss.249-294.
- YARALI, D. (2020). “Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği)”, **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15 (29) , 160-185.
- YILMAZ, K. (2009). “Primary school teachers’ views about pupil control ideologies and classroom management styles”, **Cypriot Journal of Educational Sciences**, 4, 157-167.
- YILMAZ, K. ve TOSUN, F., (2013). “Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki”, **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 2(4), 205-218.
- YILMAZ, Z. N. ve AYDIN, Ö. (2015). “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11(1), 148-164

TEZLER

- AĞDADI, G. (2018). “Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğilimi İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki”, ”(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- ERKAN, Z. N. (2009). “İlköğretimde Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniv
- İPEK, C. (1999). “Resmi liseler ve özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi”(Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- KOÇ, O. (2019). “Öğretmenlerin Eğitim İnançları ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, ”(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) , Niğde Ömer halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- ÖKSÜZ, B.(2020). “İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine İlişkin Eğilimlerinin Belirlenmesi: Bayburt İli Örneği”,(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi),Samsun 19 Mayıs Üniversitesi.
- TOPAL, T. (2007). “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması Ve Öğrenci Başarısı İle İlişkisi”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- ÜNLÜ, İ. (2020). “Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri İle Sınıf Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi.
- VAYVAY, A. N.(2020). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri İle Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kahramanmaraş.
- YALÇIN, B. Y. (2020). “Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Stilleri İle Olumlu Sınıf İklimi Oluşturma Yeterlikleri Arasındaki İlişki”(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) , İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- YALÇIN, B. Y. (2020). “Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Stilleri İle Olumlu Sınıf İklimi Oluşturma Yeterlikleri Arasındaki İlişki” (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi,
- YALÇIN, B.,Y.(2020). “Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Sınıf Yönetimi Stilleri İle Olumlu Sınıf İklimi Oluşturma Yeterlikleri Arasındaki İlişki”(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul.
- YILDIRIM, U. (2016). “Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyi İle Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişki”, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

DİĞER KAYNAKLAR

- ALONI, N., 2007. **Philosophy and Education, Floden**, (Ed: E.R. Howe, K.R.) Enhancing Humanity, Hakibbutzim College of Education, Tel Aviv: Israel.
- BOSWORTH, K. (1997). “What is Your Classroom Management Profile? Teacher Talk-A Publication For Secondary Education Teachers”, 1(2).
- HIRST, P. H. (2010). “Knowledge and the curriculum”, A collection of philosophical
- LAUT, J. (1999). “Classroom Management: Beliefs of Preservice Teachers and Classroom Teachers Concerning Classroom Management Styles”.
- MEB, 2022. **Öğretmenlik Meslek Kanunu**. Ankara, Resmi Gazate sayı 31750.
- papers: Routledge.
- SEZER, F., AKTAN, S., TEZCİ, E., ve ERDENER, M. A. (2017). “Öğretmenlerin Yaşam Stilleri Ve Sınıf Yönetim Profillerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi (ULEAD - 2017).
- WİLES, J. ve BONDİ, J. (2007). “Curriculum development: A guide to practice”, New Jersey, Pearson Merill Orentice Hall Inc.

EKLER

- EK-1:** Kişisel Bilgi Formu
- EK-2:** Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği
- EK-3:** Eğitim İnançları Ölçeği
- EK-4:** Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği İzin Yazışması
- EK -5:** Eğitim İnançları Ölçeği İzin Yazışması
- EK -6:** Etik Kurul Onay Belgesi

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Sayın Meslektaşım,

Bilimsel bir araştırma için görüşünüze başvurulmuştur. Vereceğiniz cevaplar bu araştırma için kullanılacak olup başka hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür ederim.

Sümmani AVALIR

Size uygun olan seçeneği, lütfen (x) işareti koyarak işaretleyiniz.

A. CİNSİYETİNİZ:

☐ Kadın ☐ Erkek

B. OKUTTUĞUNUZ SINIF:

☐ 1.Sınıf ☐ 2.Sınıf ☐ 3.Sınıf ☐ 4.Sınıf

C. MESLEKTE KAÇINCI YILINIZ?

☐ 1-5 Yıl ☐ 6-10 Yıl ☐ 11-15 Yıl ☐ 16+ Yıl

D. KENDİNİZİ AŞAĞIDAKİ EĞİTİM FELSEFELERİNDEN HANGİSİNE YAKIN HİSSEDİYORSUNUZ?

☐ Daimicilik ☐ Esasicilik ☐ Yeniden Kurmacılık
☐ İlerlemecilik ☐ Varoluşçuluk

EK-2: Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği

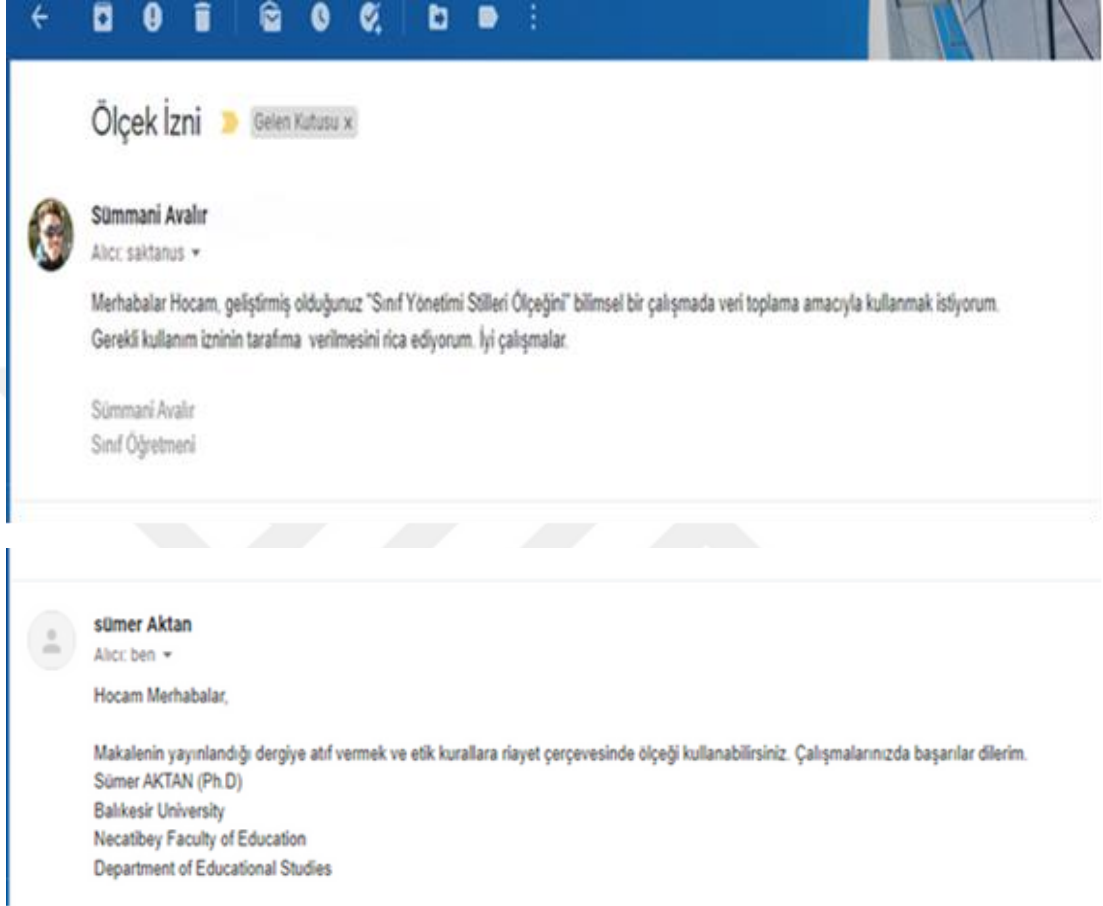
Aşağıda verilen ifadeleri okuduktan sonra, ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadığınızı yanındaki kutucuklardan yalnızca birine (X) işareti koyarak belirtiniz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Eğer bir öğrencim derse engel olacak şekilde davranırsa bu davranışını herhangi bir tartışmaya girmeden direk engellerim.					
2. Öğrencilerime kurallarla yaptırımlar uygulamak istemem.					
3. Öğrencilerimin öğrenmesi için sınıf sessiz olmalıdır.					
4. Öğrencilerimin hem ne kadar öğrendiğine hem de nasıl öğrendiğine dikkat ederim.					
5. Öğrencimin ödevini zamanında getirmemesi benim problemim değildir.					
6. Öğrencilerimi uyarmak istemem çünkü bu onların duygularını incitebilir.					
7. Profesyonel bir öğretmen için ders öncesi hazırlık gereksizdir.					
8. Kararlarımın ve koyduğum kuralların sebebini her zaman öğrencilerime açıklamaya çalışırım.					
9. Derse geç kalan öğrencilerimin bahanelerini kabul etmem.					
10. Öğrencilerimin duygusal açıdan iyi olması sınıf yönetiminden daha önemlidir.					
11. Öğrencilerim konu anlatımım sırasında konuyla ilgili soruları olduğunda anlatımımı bölerek soru sorabileceklerini bilirler.					
12. Öğrencilerim ders sırasında sınıftan çıkmak için izin istediğinde her zaman saygı gösteririm.					

EK-3: Eğitim İnançları Ölçeği

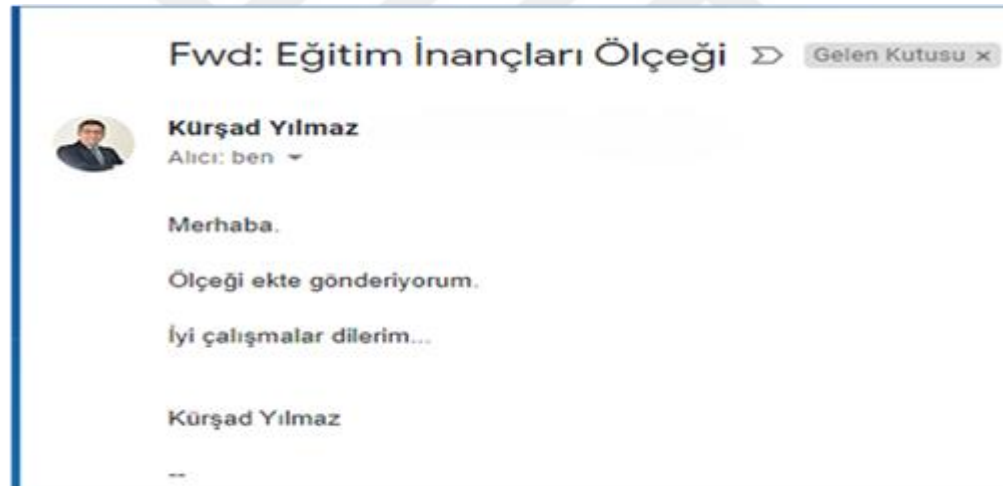
Aşağıda verilen ifadeleri okuduktan sonra, ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadığınızı yanındaki kutucuklardan yalnızca birine (X) işareti koyarak belirtiniz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.					
2. Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.					
3. Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.					
4. Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermelidir.					
5. Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.					
6. Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.					
7. Ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez.					
8. Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.					
9. Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.					
10. Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.					
11. Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.					
12. Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.					
13. Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır.					
14. Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.					
15. Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.					
16. Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.					
17. Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.					
18. Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.					
19. Okulda temel güç öğretmendedir.					

20. Eğitim konu merkezli bir süreçtir.					
Aşağıda verilen ifadeleri okuduktan sonra, ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadığınızı yanındaki kutucuklardan yalnızca birine (X) işareti koyarak belirtiniz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
21. Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.					
22. Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.					
23. Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.					
24. Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.					
25. Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.					
26. Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.					
27. İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.					
28. Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.					
29. Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.					
30. Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.					
31. Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.					
32. Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir.					
33. Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.					
34. Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırılmalıdır.					
35. Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.					
36. Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır.					
37. Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.					
38. Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.					
39. Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.					
40. Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.					

EK-4:Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği İzin Yazışması



EK -5:Eğitim İnançları Ölçeği İzin Yazışması



EK -6:Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.04.2022-48791



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-48791
Konu : Etik Onayı Hk.

22.04.2022

Sayın SUMMANI AVALIR

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 21.04.2022 tarihli ve 2022/07 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Hüseyin KAZAN
Müdür Yardımcısı



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSL43FUD02 Pin Kodu : 20042

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kep Adresi : iau.yazisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Hicran DEMİR

Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı



ÖZGEÇMİŞ

Adı- Soyadı: Summani AVALIR

ÖĞRENİM DURUMU

Yüksek Lisans: 2022, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

Lisans: 2013, İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi,

Sınıf Öğretmenliği

YAYINLAR

AVALIR, S. VE YILMAZ, Ş. (2023) “Sınıf Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri İle Uyguladıkları Sınıf Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması”, 6. Ayasofya Multidisipliner Bilimsel Araştırmalar Kongresi, 2-3 Haziran, 2023 İstanbul, Türkiye(Sözel Bildiri)