

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETME-ÖĞRENME ANLAYIŞLARI İLE SINIF YÖNETİMİ YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doç. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu
YYÜ, Eğitim Fakültesi
hasanmemduhoglu@gmail.com

İbrahim Çıkar
YYÜ, Eğitim Bilimleri
brhmzlmckr@gmail.com

Özet

Bu çalışmada öğretmenlerin uygulamalarında esas aldıkları öğrenme-öğretme anlayışlarını ve sınıf yönetimi yeterliklerini belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Van ili merkez (Tuşba-İpekyolu-Edremit) ilçelerinde, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler içinden oranlı tabakalı örnekleme tekniğiyle belirlenen 341 öğretmen oluşturmuştur. İlişkisel tarama modeliyle desenlenen çalışmada veri toplama araçları olarak Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen ve Aypay (2011) tarafından Türkçeye çevrilerek uyarlanan "Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği" ile Şahin ve Altunay (2011) tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistiklerin (yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma) yanı sıra parametrik testlerden bağımsız örneklemler için t-testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı daha çok benimsedikleri; erkek öğretmenlerin geleneksel anlayışa kadın öğretmenlerden daha fazla sahip oldukları; demokratik davranma konusunda hizmet süresi 16-20 yıl aralığında olanların ötekilere nazaran daha az başarılı oldukları; derse olan ilgiyi sürdürme hususunda kıdemi 1-5 yıl aralığında olanların daha başarılı oldukları; lisede çalışan öğretmenlerin cezalandırma davranışlarını diğer iki kademedeki (ilkokul-ortaokul) çalışan öğretmenlerden daha az tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin sahip oldukları geleneksel öğretim-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü, yapılandırmacılık anlayışları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında ise orta düzeyli pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: öğretim anlayışı, yapılandırmacı anlayış, geleneksel anlayış, sınıf yönetimi.

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' TEACHING- LEARNING APPROACHES AND CLASSROOM MANAGEMENT PROFICIENCY

Abstract

In this study, we aim to define the teachers' teaching-learning approaches and classroom management proficiencies that they have while performing and the relationship between them. The sample of the study consist of 341 primary, elementary and high school teachers working in the City of Van (Tuşba, İpekyolu,Edremit) who have been chosen via proportional stratified sampling technique. In the study that has been patterned with relational browsing model "The Scale Of Teaching-Learning" developed by Chan and Elliot (2004), translated and adapted by Aypay (2011) and the "Classroom Management Scale" developed by Sahin and Altunay (2011) have been used as data collection instruments. For analysis of the data, in addition to the descriptive statistics, (percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation) apart from parametric tests, for independent sampling t-test and one way variance analysis (ANOVA) have been benefited from. The findings which we have obtained let us conclude that the teachers interiorize the Constructivist Approach more, the male teachers have more traditional reactions than the female ones, those who have an experience of

16-21 years are less successful than the others on account of behaving democratic, those who have an experience of 1-5 years are more successful in keeping their interest to the class, those who teach in high schools have lower desire in preferring punishment than those who work in Primary and Elementary ones. Also, we have found low level negative relationship between teachers' traditional teaching-learning approaches and classroom management proficiency is middle level positive and meaningful.

Keywords: Teaching approach, constructivist approach, traditional approach, classroom management.

GİRİŞ

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği ana mekân sınıftır. Belli bir program dâhilinde belirlenen amaçları yerine getirmeye çalışan aktörler olan öğretmen ve öğrenciler, bu mekânda bir paylaşım içersine girmektedirler. Bu paylaşımın yönü, etkililiği, boyutu farklı değişkenler neticesinde farklı haller alabilmektedir. Aktörlere biçilen roller, sınıf içerisindeki etkinliklerin şekli, geleceği hakkında bize ipuçları vermektedir.

Tarihsel süreç içerisinde öğrenmeye, bilgiye, okullara, öğrenene bakış açısı değişkenlikler göstermiştir. Bu değişiklikler eğitim mecrasında, eğitim felsefeleri ve onların ilkeleri ile vücut bulmaktadır. Örneğin eğitim; entelektüel, akıllı, bilgili insanlar yetiştirmeyi amaçlayan daimicilikte, hayata hazırlıkken; ilerlemecilikte hayatın ta kendisi olarak nitelendirilmektedir. Esasicilikte okul; hazır, öğrenilmesi gereken bilgilerin ezbere öğretimi için çaba harcarken; yeniden kurmacılıkta eğitim toplumsal reform aracı, okul ise bu reformun başladığı yer olarak lanse edilmektedir (Sönmez, 2015; Ornstein & Hunkins, 2016). İşte bu ilke ve özellikler neticesinde öğrenmeye, öğretmeye, bilgiyi oluşturmaya yönelik farklı anlayışlar oluşmakta ve benimsenmektedir.

Öğretme ve öğrenme anlayışı, öğretmenlerin süreç içerisinde kullandıkları, benimsedikleri yolları; öğrenci ve öğretmen rolleri ile öğrenme ve öğretme inançlarını ifade etmektedir (Chan ve Elliott, 2004). Sınıf içerisinde nasıl bir sürecin işleyeceğinin; aktörlerden hangisinin başrol, hangisinin figüran olacağını; öğrenmenin hazır olanı alarak mı yoksa yaparak-yaşayarak mı gerçekleşeceğinin habercisidir, öğretme ve öğrenme anlayışı.

Bilginin oluşturulması ve öğrenme hususunda birbirine zıt iki temel anlayıştan bahsedilmektedir. Bunlardan ilki, öğrencileri süreç içerisinde aktif gören, bilginin öğrenciler tarafından öznel olarak oluşturulduğunu temele alan yapılandırmacı anlayış; bir diğeri de öğrencilerin süreçte pasif olduğunu, bilginin hazır ve öğretmen tarafından öğrenciye aktarılan bir birikim olduğunu kabul eden geleneksel anlayıştır (Aypay, 2011; Chan ve Elliott, 2004).

"Öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdır." diyen Sokrates'in ilk yapılandırmacılarından olduğunu ve yapılandırmacılığın temelini felsefe ile psikolojiden aldığını söylemek hiç de yanlış olmayacaktır. Zira bilginin niçin öğrenileceği, okulların neden var olduğu, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrenene nasıl davranılacağı, hangi yöntem-teknik, materyalin kullanılacağı hususları bizi, eğitim felsefesi ile eğitim psikolojisinin yapılandırmacı anlayış ile kesiştiği sınırların içersine çekmektedir.

Erdem (2001)'e göre yapılandırmacı yaklaşımda amaç, öğrenenlerin ne yapacaklarını önceden belirlemek değil, bireylere araçlar ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsat vermektir. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme, öğrenenin var olanı ezberlemesinden ziyade yeni bilgiyi algılaması, kendisinde var olan eski bilgilerle yeni bilgi arasında bir bağ kurması, bilgiyi yorumlayıp yeniden oluşturması esasına dayanmaktadır. Görüldüğü gibi sürecin aktif rolü öğrencidedir. Öğretmen ise program ile öğrenci arasındaki aracı; öğrenenin bilgiyi yapılandırma sürecinde –yeri geldiğinde- verdiği dönütlerle işini kolaylaştıran rehberdir konumundadır (Açıkgöz, 2003).

Diğer bir öğretme-öğrenme anlayışı olan geleneksel anlayışa Özden(2003), bilgi kaynağı olarak addedilen öğretmenin bilgiyi öğrencilere aktarımı, öğrenenin de bu bilgileri olduğu gibi alması derken; Senemoğlu (2004), öğretmenin bilgi aktarıcı, öğrencinin ise pasif alıcı olduğu yaklaşım, tanımını yapmaktadır. Öğrenenlerin boş birer levha olarak kabul edildiği geleneksel anlayışta, programa bire bir bağlılık; kitabın ve öğretmenin çevresinde gelişen bir süreç esas alınmaktadır.

Geleneksel anlayışa sahip öğretmenlerin öğretmen merkezli stratejileri kullanmaları beklenen bir sonuç olacaktır (Chan ve Elliott, 2004). Öğretmen sahip olduğu geleneksel öğretme-öğrenme anlayışından ötürü, yönetimi ele alacak; ortamı kendisi şekillendirecek; öğrencilere sorular yöneltip, onlardan daha önce anlatılan tek doğruyu cevap olarak vermelerini bekleyecektir. Zira bu anlayışta bilginin anlamlı bir şekilde inşasından ziyade ezberlenmesi ve yeri geldiğinde olduğu gibi tekrarı beklenmektedir. Nitekim Dewey'e göre de geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri ezberciliğe neden olmaktadır.

Öğretmenin dersin başı ile sonu arasında, eğitim-öğretim ortamında gösterdiği her davranış, attığı her adım onun öğretme-öğrenme anlayışı hakkında bize doneler sunmakta ve tüm bunlar hatırimıza sınıf yönetimi hususunu getirmektedir. Çünkü sınıf yönetiminde gösterilen her bir davranışın temelinde öğretme-öğrenme anlayışı yatmaktadır.

Sınıf yönetimini Gözütok (2004), öğrenmenin gerçekleşmesi ve sınıf ortamını düzenlemek adına, öğretmenin yaptığı uygulamaların, izlediği stratejilerin tamamı; Başar (2004), öğrenmenin gerçekleşeceği çevredeki olanakların, öğrenme ortamının, öğrenme sürecinin düzenlenmesi; kuralların belirlenerek uygulanması, çalışmalarını engelleyen olumsuz durumların en aza indirilmesi, ders zamanının verimli kullanılması, etkinliklerin öğrenci katılımı ile belirlenip uygulanması süreci; Özyürek (2005), öğrenme sürecine öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için davranış yönetimi, sınıfın fiziki yapısının düzenlenmesi ve süreci engelleyen davranışların ortadan kaldırılması ya da değiştirilmesi; Terzi (2002), kaynakları örgütleme, çevreyi düzenleme, oluşabilecek sorunları önceden tahmin etme, öğrencilerin gelişimini izleme gibi unsurları içeren sınıf hayatının yönetilmesi, diye tanımlamaktadır.

Öğretim süreci sadece dersin kazanımlarından ibaret değildir. Öğretmenin kapıdan girdiği andan itibaren dersle alakalı/alakasız her durumu iyi okuması, doğru tahlil etmesi ve iyi yönetmesi gerekmektedir. Bu yönüyle öğretmen bir orkestra şefine benzetilebilir. Öğrenciler de farklı özellikteki, farklı ilgi, istek ve beklentileri olan, her birinden farklı seslerin çıktığı enstrümanlar olacaktır. Öğretmen ve öğrencilerin uyum içerisinde, ortak hareket edip ortaya çıkardıkları en güzel eserleri, amacına ulaşmış, etkili bir eğitim-öğretim süreci olacaktır. Bu noktada öğretmene büyük iş düşmektedir. Arı ve Saban (1999)'a göre etkili sınıf yönetimi, öğretmenin liderlik özellikleri, öğrencilerle iletişimi, kuralların belirlenmesi-geliştirilmesi, isteklendirme yönetimi, zamanın etkin kullanımını, etkili bir öğrenme ortamı oluşturma gibi oldukça geniş bilgi ve beceri alanlarını kapsamaktadır.

İlgili alan yazında, öğretme-öğrenme anlayışı ve bunun farklı değişkenler açısından incelendiği bazı çalışmalara rastlanmaktadır (Bıkmaz, 2011; Baş, 2014; Aypay, 2011; Şahin & Yılmaz, 2011; Engin & Daşdemir, 2015; Chan, 2003; Chan & Elliot, 2004; Cheng ve diğerleri, 2009; Oğuz 2011; Ocak, 2012; Sağıcı 2013; Baş & Beyhan, 2013; Aydın, Tunca & Şahin 2015; Cano, 2005; Chai & Khine, 2008). Bu çalışmalar arasında öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Amaç

Literatürdeki bu boşluktan hareketle öğretmenlerin, öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi yeterliklerini belirlemek ve bu anlayışların sınıf yönetimi yeterlikleri ile ilişkisini irdelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler hangi öğretme-öğrenme anlayışını (yapılandırmacı-geleneksel), ne düzeyde benimsemektedir?
2. Öğretmenlerin benimsedikleri öğretme-öğrenme anlayışları;
 - a. cinsiyet
 - b. okul kademesi

- c. mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri; derse başlama ve ilgi çekme davranışları, cezalandırma davranışları, etkileşimsel davranışlar, ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları, uyarma davranışları, demokratik davranışlar, beklenti ve kurallara uyma davranışları boyutlarında ve toplamda ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri;
- a. cinsiyet
- b. okul kademesi
- c. mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında ilişki var mıdır? Varsa bu ilişkinin yönü ve düzeyi nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli, Evren ve Örneklem

Bu çalışma ilişkiisel tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte olan veya hâlâ varlığını devam ettiren bir durumu, olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000).

Çalışmanın evreni 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Van ili Merkez ilçelerinde (Tuşba-İpekyolu-Edremit) ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerdir. Örneklem ise bu evrenden oranlı tabakalı örnekleme tekniğiyle seçilen toplam 341 öğretmenden oluşmaktadır. Okul kademeleri ve ilçeler tabaka olarak alınmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve çalıştığı kademeye göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Örneklem grubuna ilişkin kişisel bilgiler

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	132	38,7
	Erkek	209	61,3
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	142	41,6
	6-10 Yıl	78	22,9
	11-15 Yıl	73	21,4
	16 yıl ⁺	48	14,1
Okul Kademesi	İlkokul	156	45,7
	Ortaokul	95	27,9
	Lise	90	26,4
Toplam		341	100,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya toplam 341 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların yaklaşık olarak %61'i erkektir. Katılımcıların yaklaşık olarak %42'lik bir kısmı 1-5 yıl arasında kıdeme sahiptir. Araştırmacıya göre bu durum, bölgedeki öğretmen sirkülasyonunu işaret etmektedir. Öğretmenlerin yarısına yakını ilkokul kademesinde çalışmaktadır. Ortaokul ve lise kademelerinde çalışanların oranları birbirine yakındır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışmada veri toplama araçları olarak, Kişisel Bilgi Formu, Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği, Sınıf Yönetimi Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmada katılımcılara ait demografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla geliştirilen katılımcı bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan kademe değişkenlerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarını belirleyebilmek amacıyla Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen ve Aypay (2011) tarafından Türkçeye çevrilerek uyarlanan "Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 30

maddeden ve beşli derecelemeden oluşmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları (GFI 0.93; AGFI 0.91; RMR 0.50; RMSEA 0.54) ölçeğin, kabul edilebilir değerlere sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin genel Cronbach Alfa katsayısı değeri 0.84 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar bazında ise; birinci alt boyut (yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı) için Cronbach Alfa katsayısı değeri 0.88, ikinci alt boyut (geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı) için Cronbach Alfa katsayısı değeri ise 0.83 olarak hesaplanmıştır (Aypay, 2011). Birinci alt boyutun toplam puanının yüksek çıkması yapılandırmacı anlayışın; ikinci alt boyutun toplam puanının yüksek çıkması ise geleneksel anlayışın öğretmenlerce daha çok kullanıldığını göstermektedir.

Sınıf Yönetimi Ölçeği. Çalışmada bir diğer veri toplama aracı olarak Şahin ve Altunay (2011) tarafından geliştirilen "Sınıf Yönetimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek maddeleri 5'li likert tipindedir. Ölçek yedi alt boyuttan ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayıları şöyledir: Derse başlama ve ilgi çekme davranışları (0.78), cezalandırma davranışları (0.78), etkileşimsel davranışlar (0.80), ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları (0.80), uyarma davranışları(0.61), demokratik davranışlar (0.62), beklenti ve kurallara uyma davranışları (0.46). Ölçeğin tamamının açıkladığı Toplam Varyans %50,05 ve Cronbach-Alfa Güvenilirlik Katsayısı ise 0.90'dır.

Ölçekte bulunan olumlu cevaplar yüksek puan alırken, olumsuz ifadelerin bulunduğu maddeler tersine puanlandığı için düşük puan almaktadır. Puanların yüksek çıkması öğretmenlerin, ölçeğin o boyutunda yeterli oldukları, ilgili boyutun gerektirdiği davranışları sergilediği anlamına; puanı düşük çıkan boyutlar ise ilgili boyutta bahsi geçen davranışların öğretmenlerce yerine getirilmediği, gösterilmediği anlamına gelmektedir.

Uygulanan ölçme araçlarıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, yüzde, frekans, standart sapma), t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Çalışmadan elde edilen bulgular, araştırma soruları sırasıyla, ölçeklerin alt boyutlarının ve toplamının cinsiyet, mesleki kıdem ve çalışılan kademe değişkenlerine göre sunulup yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin Benimsedikleri Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği'nin iki alt boyutundan aldıkları toplam puanların aritmetik ortalama ve standart sapmalarına ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmenlerin Öğretme ve Öğrenme Ölçeğinden aldıkları toplam puanların boyutlara göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Boyutlar	N	\bar{X}	ss
Yapılandırmacı Yaklaşım	341	4.52	.40
Geleneksel Yaklaşım	341	2.67	.66
Toplam	341		

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşıma çok yüksek düzeyde ($\bar{X}=4.52$), geleneksel anlayışa ise orta düzeyde ($\bar{X}=2.67$) sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, alan yazındaki bazı çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Baş (2014), yaptığı çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa daha fazla sahip olduğunu tespit etmiştir. Engin ve Daşdemir (2015), sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, onların yapılandırmacı anlayışı geleneksel anlayışa tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Fen Bilgisi öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adaylarının yapılandırmacılık puanlarının geleneksele kıyasla daha yüksek olduğunu bulan

Aydın, Tunca ve Şahin (2015)'in bulguları da, elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Yapılandırmacı anlayışın daha fazla tercih edilmesinin sebepleri olarak, öğrenciye(hazır alan) ve öğretmene(sunan) bakış açısının değişmesi; değişen eğitim programları neticesinde hazırlanan hedef ve eğitim durumlarının öğrenciyi aktif kılan, geleneksellikten uzak yöntem-teknik ve etkinlikler barındırıyor olması; bilginin öğrenen tarafından yapılandırılmasının önemine dikkat çeken çalışmaların yapılması sayılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme anlayışları hususunda, cinsiyet değişkenine ilişkin puanları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışları ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkeni açısından aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Yapılandırmacı Anlayış	Kadın	132	4.53	.42	-.408	339	.742
	Erkek	209	4.51	.40			
Geleneksel Anlayış	Kadın	132	2.54	.54	2.864	339	.004*
	Erkek	209	2.74	.72			

Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa sahip olma düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t_{(339)} = -408, p=0.742$).

Aynı tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin geleneksel anlayışa sahip olma düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(339)} = 2.864, p=0.004$). Erkek katılımcıların geleneksel anlayışa, kadın katılımcılardan daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir. Aypay (2011)'in yaptığı çalışmada kadınların erkeklerden daha yapılandırmacı olduğuna dair bulgusu, elde edilen bulgu ile örtüşmektedir. Bu durumun erkek öğretmenlerin yönetimi-kontrolü ele alma arzularından, kadın öğretmenlerin değişimlere-yeniliklere erkeklerden daha açık olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Fakat Aydın ve diğerleri (2015)'nin yaptıkları çalışmada erkeklerin yapılandırmacı anlayışa daha fazla sahip oldukları sonucuna ulaşılmış ; Ellez ve Sezgin (2002) ise çalışmalarında öğretme ve öğrenme anlayışının cinsiyete göre değişmediği sonucunu elde etmişlerdir.

Öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme anlayışları hususunun, çalıştıkları okul kademesi değişkenine ilişkin puanları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin çalıştıkları kademe değişkenine göre sahip oldukları öğretme ve öğrenme anlayışları değerlendirildiğinde hem yapılandırmacı anlayış faktöründe ($F_{(2,338)} = 0.826, p=0.438$) hem de geleneksel anlayış faktöründe ($F_{(2,338)} = 0.251, p=0.778$) anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tablo 4: Öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışları ölçeğinden aldıkları puanların kademe değişkeni açısından betimsel istatistikleri ve ANOVA testi sonuçları

Boyut	Kademe	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yapılandır- macı Anlayış	1.İlkokul	156	4.53	.40	Gruplar arası	.269	2	.134	.826	.438
	2.ortaokul	95	4.54	.36	Gruplar içi	54.985	338	.163		
	3.Lise	90	4.47	.44	Toplam	55.254	340			
Geleneksel Anlayış	1.İlkokul	156	2.65	.68	Gruplar arası	.220	2	.110	.251	.778
	2.ortaokul	95	2.65	.62	Gruplar içi	147.977	338	.437		
	3.Lise	90	2.71	.65	Toplam	147.977	340			

Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışlarına ilişkin mesleki kıdem değişkenine göre farklılığını gösteren Anova testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin öğrenme-öğretme anlayışları ölçeğinden aldıkları puanların kıdem değişkeni açısından betimsel istatistikleri ve ANOVA testi sonuçları

Boyut	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yapılandır- macı Anlayış	1. 1-5 yıl	142	4.54	.41	Gruplar arası	1.178	3	.393	2.447	.064
	2.6-10 yıl	78	4.55	.38	Gruplar içi	54.076	337	.160		
	3.11-15yıl	73	4.53	.35	Toplam	55.254	340			
	4.16 yıl +	48	4.37	.44						
Geleneksel Anlayış	1. 1-5 yıl	142	2.66	.66	Gruplar arası	1.470	3	.490	1.127	.338
	2.6-10 yıl	78	2.59	.67	Gruplar içi	146.506	337	.435		
	3.11-15yıl	73	2.67	.65	Toplam	147.977	340			
	4.16 yıl +	48	2.81	.64						

Tablo 5'e bakıldığında öğretmenlerin mesleki kıdemleri değişkenine göre sahip oldukları öğretme ve öğrenme anlayışları değerlendirildiğinde hem yapılandırmacı anlayış boyutunda ($F_{(3,337)} = 2.447$, $p=0.064$) hem de geleneksel anlayış boyutunda ($F_{(3,337)} = 1.127$, $p=0.338$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nden aldıkları toplam boyut puanlarının ve ölçek toplam puanının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeğinden aldıkları toplam boyut puanlarının ve ölçek toplamının aritmetik ortalama ve standart sapmaları

Boyutlar	N	\bar{x}	SS
Derse Başlama ve İlgi Çekme Dav.	341	4.45	.40
Cezalandırma Davranışları	341	1.83	.70
Etkileşimsel Davranışlar	341	4.38	.39
İlgili Sürdürme-Sorun Çözme Dav.	341	4.34	.41
Uyarma Davranışları	341	4.07	.65
Demokratik Davranışlar	341	4.08	.60
Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları	341	4.15	.55
SINIF YÖNETİMİ TOPLAM	341	4.24	.32
Toplam	341		

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler Derse Başlama ve İlgi Çekme Davranışları, Etkileşimsel Davranışlar ve İlgili Sürdürme-Sorun Çözme Davranışlarını çok yüksek düzeyde ($\bar{x} > 4.20$); Uyarma Davranışları, Demokratik Davranışlar, Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışlarını ise yüksek düzeyde ($3.40 > \bar{x} > 4.19$) sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler cezalandırma davranışlarını ise düşük düzeyde ($1.80 > \bar{x} > 2.59$) sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Örneklem grubunun sınıf yönetimi yeterliklerinin/davranışlarının cinsiyet değişkenine ait verileri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin sınıf yönetimi ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkeni açısından aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
Derse Başlama ve İlgi Çekme	Kadın	132	4.45	.40	.084	339	.456
	Erkek	209	4.46	.41			
Cezalandırma Davranışları	Kadın	132	1.80	.59	.654	336	.081
	Erkek	209	1.85	.76			
Etkileşimsel Davranışlar	Kadın	132	4.37	.38	.453	339	.222
	Erkek	209	4.39	.40			
İlgili Sürdürme Sorun Çözme	Kadın	132	4.36	.41	-.959	339	.999
	Erkek	209	4.32	.41			
Uyarma Davranışları	Kadın	132	4.01	.71	1.349	339	.260
	Erkek	209	4.10	.60			
Demokratik Davranışlar	Kadın	132	4.02	.62	1.531	339	.991
	Erkek	209	4.12	.58			
Beklenti ve Kural Davranışları	Kadın	132	4.16	.54	-.382	339	.311
	Erkek	209	4.14	.56			
SINIF YÖNETİMİ TOPLAM	Kadın	132	4.22	.32	.408	339	.683
	Erkek	209	4.24	.32			

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri, cinsiyet değişkeni açısından belirgin bir farklılık göstermemektedir. Erkek ve kadın öğretmenlerin gerek ölçeğin yedi alt boyutunda gerekse de toplam puanda birbirlerine yakın puanlar aldıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi ölçeğinden aldıkları alt boyut ve toplam puanlarının, çalıştıkları okul kademesi değişkenine ilişkin verileri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Öğretmenlerin sınıf yönetimi ölçeğinden aldıkları puanların kademe değişkeni açısından betimsel istatistikleri ve ANOVA testi sonuçları

Boyut	Kademe	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	fark
Derse Başlama ve İlgili Çekme Davranışları	1.ilkokul	156	4.56	.39	Gruplar arası	1.522	2	.761	4.671	.010*	1>2,3
	2.ortaoku	95	4.40	.41	Gruplar içi	55.055	338	.163			
	3.lise	90	4.39	.40	Toplam	56.577	340				
Cezalandırma Davranışları	1.ilkokul	156	1.90	.73	Gruplar arası	5.367	2	2.683	5.674	.004*	3<1,2
	2.ortaoku	95	1.91	.62	Gruplar içi	158.442	338	.473			
	3.lise	90	1.62	.67	Toplam	163.808	340				
Etkileşimsel Davranışlar	1.ilkokul	156	4.43	.39	Gruplar arası	.870	2	.435	2.947	.054	
	2.ortaoku	95	4.34	.38	Gruplar içi	49.915	338	.148			
	3.lise	90	4.32	.37	Toplam	50.785	340				
İtigi Sürdürme Sorun Çözme	1.ilkokul	156	4.35	.44	Gruplar arası	.237	2	.119	.705	.495	
	2.ortaoku	95	4.35	.36	Gruplar içi	56.855	338	.168			
	3.lise	90	4.29	.40	Toplam	57.092	340				
Uyarma Davranışları	1.ilkokul	156	4.12	.63	Gruplar arası	1.877	2	.939	2.265	.105	
	2.ortaoku	95	4.09	.59	Gruplar içi	140.083	338	.414			
	3.lise	90	3.95	.71	Toplam	141.961	340				
Demokratik ve Beklentilere Uygun Davranışlar	1.ilkokul	156	4.10	.61	Gruplar arası	.272	2	.136	.377	.686	
	2.ortaoku	95	4.09	.52	Gruplar içi	121.691	338	.360			
	3.lise	90	4.4	.64	Toplam	121.962	340				
Beklentilere Uygun Davranışlar	1.ilkokul	156	4.17	.60	Gruplar arası	2.708	2	1.354	4.522	.012*	2>3
	2.ortaoku	95	4.24	.51	Gruplar içi	101.182	338	.299			
	3.lise	90	4.00	.47	Toplam	103.890	340				
SINIF YÖNETİMİ TOPLAM	1.ilkokul	156	4.26	.34	Gruplar arası	.237	2	.118	1.135	.323	
	2.ortaoku	95	4.23	.30	Gruplar içi	35.225	338	.104			
	3.lise	90	4.19	.30	Toplam	35.461	340				

Tablo 8’de görüldüğü gibi katılımcıların sınıf yönetimi ölçeğinden aldıkları puanların, çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre “derse başlama ve ilgiyi çekme davranışları ($F_{(2,338)} = 4.671, p=0.010$)” ; “cezalandırma davranışları ($F_{(2,338)} = 5.674, p=0.004$)” ; “beklenti ve kurallara uyma davranışları ($F_{(2,338)} = 4.522, p=0.012$)” boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

“Derse Başlama ve İlgiyi Çekme Davranışları” boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerle, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler arasında, ilkokulda görev yapanlar lehine bir sonuca ulaşılmıştır. Buna göre ilkokulda çalışan öğretmenlerin, derse başlamadan önce plan yapma, sınıfı öğretime hazırlama; sınıftaki tüm öğrencileri derse katma; derse zamanında başlama; derse ilgiyi çekmek için farklı araç-gereç kullanma, ön öğrenmeleri harekete geçirecek sorular sorma; öğrencilere çoğunlukla isimleriyle seslenme davranışlarında diğer iki kademedeki çalışan öğretmenlerden daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu durumun sebebi olarak ilkokul kademesindeki öğrencilerin ilgilerini toplamanın ve canlı tutmanın diğer kademelerdeki öğrencilere nazaran daha zor olması gösterilebilir. Zira bu kademedeki öğretmenler, ilgili konuda daha fazla ekstrem davranış sergilemek durumundadırlar.

“Cezalandırma Davranışları” boyutunda lisede görev yapan öğretmenler diğer iki kademedeki çalışan meslektaşlarından daha düşük puan almışlardır. Bu durum lisede çalışan öğretmenlerin cezalandırma davranışlarını daha az kullandıkları anlamına gelmektedir. Bu sonucun elde edilmesinde farklı sebepler etkili olmuş olabilir. Bu duruma sebep olarak lise kademesindeki öğrencilerin yaşları itibari ile fiziki-sözlü müdahaleleri kaldırma, kabullenme davranışını göstermemeleri; buldukları sınıflar hasebiyle öğretim faaliyetlerine daha fazla güdülenmiş olmaları ve bu durumun disiplin problemlerini, nihayetinde de cezalandırma davranışlarını minimuma çekmesi gösterilebilir.

“Beklenti ve Kurallara Uyma Davranışları” boyutu incelendiğinde ilkokul ile ortaokul kademeleri arasında çok az bir fark görülmektedir. Ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerin aldıkları puanlar ile lise kademesinde çalışan öğretmenlerin aldıkları puanlar arasında ise ortaokul kademesi lehine anlamlı bir farkın bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle ortaokul kademesindeki öğretmenlerin sınıf-okul kurallarının belirlenmesi ve uygulanması, öğrencilerden beklentilerinin açık bir şekilde ifade edilmesi hususlarında lise kademesinde çalışan meslektaşlarından daha başarılı oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine ait Anova testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin kıdem değişkenine göre, “ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları ($F_{(3,337)} = 2.924, p=0.034$)” ile “demokratik davranışlar ($F_{(3,337)} = 4.310, p=0.005$)” boyutlarında anlamlı derecede farklılaştığı göze çarpmaktadır.

“İlgiyi Sürdürme ve Sorun Çözme Davranışları” boyutunda kıdemi 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin birbirine yakın puanlar aldıkları görülmektedir. İlgili boyutta anlamlı fark, kıdemi 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri olanlar arasındadır ve kıdemi 1-5 yıl olanların lehinedir. Buradan hareketle görev süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimlerini dikkate aldıkları; öğrencilere sorumluluklar verdikleri; sınıfta istenmeyen davranışlarda bulunan öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirdikleri; öğrencileri derse katmak için farklı yollar, araç-gereçler kullandıkları; sınıfta sabit durmadıkları/dolaştıkları söylenebilir.

“Demokratik Davranışlar” boyutunda da yine kıdemi 1-5, 6-10 ve 11-15 arasında olan öğretmenlerin aldıkları puanlar birbirine çok yakındır. Mesleki kıdemi 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri olanlar arasında, kıdemi 1-5 yıl olanların lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu veriden yola çıkarak kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin sınıf kurallarını oluştururken öğrencileri de işin içine kattıkları; öğrencilere soru sorma fırsatı verdikleri; sınıf düzeni oluştururken öğrencilerin isteklerini göz önünde bulundukları; yeri geldiğinde ve hak edildiğinde ödüllendirmelerde buldukları sonucuna varılabilir.

Tablo 9. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ölçeğinden aldıkları puanların kıdem değişkeni açısından betimsel istatistikleri ve ANOVA testi sonuçları

Boyut	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	fark
Derse Başlama ve İlgilenme Davranışları	1. 1- 5 yıl	142	4.44	.40	Gruplar arası	.066	3	.022	.132	.941	
	2.6-10 yıl	78	4.46	.40	Gruplar içi	56.511	337	.168			
	3.11-15yıl	73	4.48	.40	Toplam	56.577	340				
	4.16 yıl +	48	4.44	.48							
Cezalandırma Davranışları	1. 1- 5 yıl	142	1.92	.71	Gruplar arası	1.981	3	.660	1.363	.254	
	2.6-10 yıl	78	1.77	.55	Gruplar içi	161.827	337	.485			
	3.11-15yıl	73	1.80	.74	Toplam	163.808	340				
	4.16 yıl +	48	1.72	.78							
Etkileşimsel Davranışlar	1. 1- 5 yıl	142	4.36	.33	Gruplar arası	.099	3	.033	.220	.882	
	2.6-10 yıl	78	4.38	.38	Gruplar içi	50.686	337	.150			
	3.11-15yıl	73	4.39	.42	Toplam	50.785	340				
	4.16 yıl +	48	4.41	.47							
İlgili Sürdürme Sorun Çözme Davranışları	1. 1- 5 yıl	142	4.39	.36	Gruplar arası	1.448	3	.483	2.924	.034*	1>4
	2.6-10 yıl	78	4.37	.36	Gruplar içi	55.644	337	.165			
	3.11-15yıl	73	4.30	.43	Toplam	57.092	340				
	4.16 yıl +	48	4.20	.53							
Uyarma Davranışları	1. 1- 5 yıl	142	4.08	.65	Gruplar arası	.523	3	.174	.415	.742	
	2.6-10 yıl	78	4.05	.71	Gruplar içi	141.438	337	.420			
	3.11-15yıl	73	4.01	.61	Toplam	141.961	340				
	4.16 yıl +	48	4.13	.56							
Demokratik Davranışlar	1. 1- 5 yıl	142	4.16	.53	Gruplar arası	4.507	3	1.502	4.310	.005*	1>4
	2.6-10 yıl	78	4.06	.63	Gruplar içi	117.455	337	.349			
	3.11-15yıl	73	4.13	.52	Toplam	121.962	340				
	4.16 yıl +	48	3.81	.74							
Beklenti Kurallara Uyuma Davranışları	1. 1- 5 yıl	142	4.19	.49	Gruplar arası	1.284	3	.428	1.405	.241	
	2.6-10 yıl	78	4.10	.57	Gruplar içi	102.606	337	.304			
	3.11-15yıl	73	4.16	.50	Toplam	103.890	340				

	4.16 yıl+	48	4.00	.70						
SINIF YÖNETİMİ TOPLAM	1. 1- 5 yıl	142	4.24	.28	Gruplar arası	.157	3	.052	.499	.683
	2.6-10 yıl	78	4.24	.32	Gruplar içi	35.304	337	.105		
	3.11- 15yıl	73	4.24	.30	Toplam	35.461	340			
	4.16 yıl+	48	4.18	.43						

Öğretmenlerin Uygulamalarında Esas Aldıkları Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ile Sınıf Yönetimi Yeterlikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin sahip oldukları öğretme-öğrenme anlayışlarının (yapılandırmacı-geleneksel), sınıf yönetimi yeterlikleri (yedii alt boyut ve sınıf yönetimi toplam puanı ile) arasındaki ilişki Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişki

	Derse başlam a ve ilgi	Cezalandır ma Davranışlar ı	Etkileşims el Davranışl ar	İlgili Sürdürm e-Sorun Çözme	Uyarma Davranışl arı	Demokrati k Davranışl ar	Beklenti ve Kurallara Uyma	SINIF YÖNETİMİ TOPLAM
Yapılandırma cı Anlayış	r .393**	-.117*	.426**	.430**	.090	.380**	.345**	.468**
Geleneksel Anlayış	r -.066	.347**	-.128*	-.083	.043	-.135*	-.050	-.191**

* p < .05 ** p < .01

Tablo 10'da görüldüğü üzere, yapılandırmacı anlayış ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve çok anlamlı bir ilişki vardır ($r = .468$, $p < .01$). Geleneksel anlayış ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin ise ($r = -.191$, $p < .01$) negatif yönlü, düşük düzeyde ve çok anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ölçek alt boyutları arasındaki ilişkiler irdelendiğinde en yüksek ve anlamlı ilişkinin ($r = .430$, $p < .01$) yapılandırmacı öğretme anlayışı ile ilgili sürdürme-sorun çözme davranışları arasında olduğu görülmektedir. Buna göre yapılandırmacılığı esas alan öğretmenlerin, öğrencilerin dikkatini canlı tutmak için farklı metotlar denedikleri, sınıf içinde karşılaşılan problemleri halletmede daha başarılı oldukları söylenebilir.

Yapılandırmacı anlayış ile sınıf yönetimi yeterlikleri alt boyutlarının çoğu (derse başlama, etkileşimsel davranışlar, ilgili sürdürme-sorun çözme, demokratik davranışlar, beklenti-kurallara uyma davranışları) arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve çok anlamlı ilişki bulunurken; yapılandırmacı anlayış ile uyarma davranışları boyutu arasında ($r = .090$, $p > .05$) pozitif yönlü, düşük düzeyde, anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. İlgili öğretme-öğrenme anlayışının cezalandırma davranışları boyutu ile olan ilişkisi ise negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlıdır ($r = -.117$, $p < .05$).

Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile sınıf yönetimi yeterlikleri alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde genel olarak negatif yönlü ve yer yer anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. İlgili boyutun cezalandırma davranışları ile olan ilişkisi pozitif yönlü, orta düzeyde ve çok anlamlıdır ($r = .347$, $p < .01$).

Geleneksel anlayış ile etkileşimsel davranışlar ($r = -.128$, $p < .05$) ve demokratik davranışlar ($r = -.135$, $p < .05$) boyutları arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunurken;

geleneksel anlayış ile derse başlama-ilgi çekme davranışları ($r=-.066$, $p>.05$) ve ilgiyi sürdürme-sorun çözme davranışları ($r= -.083$, $p>.05$) arasında negatif yönlü, orta düzeyde fakat anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Söz konusu anlayışın uyarma davranışları boyutu ile olan ilişkisi ise pozitif yönlü, düşük düzeydedir ve anlamlı değildir ($r= 043$, $p>.05$).

SONUÇ

Amacı öğretmenlerin benimsedikleri öğretme ve öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi yeterliklerini belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak olan bu araştırmada, öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına yüksek düzeyde, geleneksel anlayışa ise orta düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni baz alındığında ise kadın öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımı erkeklerden daha fazla benimsediklerinin ifade etmişlerdir.

Sınıf yönetimi yeterlikleri hususunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken, derse başlama-ilgi çekme davranışları boyutunda ilkökul öğretmenlerinin ortaokul ve lisede çalışan meslektaşlarına göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Lisede görev yapan öğretmenlerin cezalandırma davranışlarını daha az kullandıkları bulgusuna ulaşılan çalışmada, ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerin beklenti ve kurallara uyma boyutunda daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ölçeğin diğer boyutlarında (etkileşimsel davranışlar, demokratik davranışlar, beklenti ve kurallara uyma davranışları, uyarma davranışları) çalışılan okul kademesi değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Derse ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları ile demokratik davranışlar sergileme konusunda kıdemi 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerinin, kıdemi 5 yılın üzerinde olan öğretmenlerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin diğer boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasında ise negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Not : Bu çalışma 14-15 Nisan 2017 tarihlerinde düzenlenen 2nd World Congress on Lifelong Education-WCLE'de bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme* (5. baskı).İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Arı, R .ve Saban, A.1999.*Sınıf yönetimi ders notları*. Konya: Günay Ofset.

Aydın, Ö., Tunca, N. & Şahin, S. A. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1331-1346.

Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.

Baş, G. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 18-30.

Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 14-26.

Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi* (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bikmaz, F. H. (2011). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve bilimsel epistemolojik inançları. *I. Uluslararası eğitim programları ve öğretim kongresinde sunulmuş bildiri*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.

Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approach to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.

Chai, C. S. & Khine, M. S. (2008). Assessing the epistemological and pedagogical beliefs among pre-service teachers in Singapore. Khine, M. S. (Ed.), *In Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures*. Amsterdam, Netherlands: Springer.

Chan, K.W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20 (8), 817-831.

Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y. & Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.

Ellez, A. M. & Sezgin, G. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitapçığı*, 2, 1261-1266.

Engin, G. & Daşdemir, İ. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 33, 425-432.

Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Gözütok, F. D. (2004). *Öğretmenliği Geliştiriyorum* (2. Baskı) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 139-160.

Ornstein, A.C.,&Hunkins, F.P.(2016). *Eğitim programı, temeller, ilkeler ve sorunlar*.(2.Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.

Özden, Y.(2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özyürek, M. (2005). *Olumlu sınıf yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (15. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

Saçıcı, S. (2013). *The interrelation between pre-service science teachers' conceptions of teaching and learning, learning approaches and self-efficacy beliefs*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Sönmez, V.(2015). *Eğitim felsefesi*.(13. Baskı). Ankara : Anı Yayıncılık.

Terzi, Ç.(2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.