

ISSN: 1300-7432

TIJSEG Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling



Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling

ISSN: 1300-7432

JUNE 2019

Volume 8 - Issue 1

Prof. Dr. Hakan Sarı
Prof. Dr. Ömer Üre
Editors

Copyright © 2019

Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

All rights reserved. No part of TIJSEG's articles may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Published in TURKEY

Contact Address:

Prof. Dr. Hakan SARI - TIJSEG Editor

Message from the Editor

I am very pleased to publish first issue in 2019. As an editor of Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG) this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG), For any suggestions and comments on TIJSEG, please do not hesitate to send mail.

Prof. Dr. Hakan SARI
Editor

Editors

PhD. Hakan Sarı, (Konya University, Turkey)

PhD. Ömer Üre, (Konya University, Turkey)

Editorial Board

PhD. A. Rezan Çeçen Eroğlu, (Muğla University, Turkey)

PhD. Abbas Tümlüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Adnan Kulaksızoğlu, (Fatih University, Turkey)

PhD. Ahmet Ragıp Özpölat, (Erzincan University, Turkey)

PhD. Alim Kaya, (İnönü University, Turkey)

PhD. Betül Aydın, (Marmara University, Turkey)

PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Galip Yüksel, (Gazi University, Turkey)

PhD. Gürhan Can, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Hafız Bek, (Uşak University, Turkey)

PhD. Hakan Sarı, (Konya University, Turkey)

PhD. Hasan Avcıoğlu, (Abant İzzet Baysal University, Turkey)

PhD. Hasan Bacanlı, (Gazi University, Turkey)

PhD. Melek Kalkan, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)

PhD. Mustafa Kılıç, (İnönü University, Turkey)

PhD. Mustafa Koç, (Sakarya University, Turkey)

PhD. Müge Akbağ, (Marmara University, Turkey)

PhD. Nejla Kapıkıran, (Pamukkale University, Turkey)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Ömer Üre, (Konya University, Turkey)

PhD. Ramazan Abacı, (Sakarya University, Turkey)

PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Seher Balcı Çelik, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)

PhD. Sezen Zeytinoğlu, (İzmir University, Turkey)

PhD. Sırrı Akbaba, (Uludağ University, Turkey)

PhD. Süleyman Doğan, (Ege University, Turkey)

PhD. Süleyman Eripek, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Şüheda Özben, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Tevhide Kargın, (Ankara University, Turkey)

PhD. Tuncay Ergene, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Turan Akbaş, (Çukurova University, Turkey)

PhD. Uğur Sak, (Eskişehir University, Turkey)

PhD. Yaşar Özbay, (Gazi University, Turkey)

PhD. Zeynep Hamamcı, (Gaziantep University, Turkey)

Vol 8, No 1 (2019)

Table of Contents

Articles

Message from the Editor

Prof. Dr. Hakan SARI (Editor)

TIJSEG - Volume 8 - Issue 1 2019 The complete issue

TIJSEG - Volume 8 - Issue 1 2019 The complete issue

VELİLERİN ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARINI TERCİH ETMESİNE ETKİ EDEN
FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ: ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Savaş VARLIK, Süleyman KARATAŞ

ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN İLETİŞİM BECERİLERİ VE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILAMALARI (KUZEY KIBRIS-
GAZİMAĞUSA ÖRNEKLEMİ)

Songül ŞAHİN, Ziya ŞAHİN, Nergüz BULUT SERİN

ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİM STİLLERİ İLE SINIF KONTROL
DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Alattin BAYSAL, Hasan ALTUN



VELİLERİN ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARINI TERCİH ETMESİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ: ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

INVESTIGATION OF THE FACTORS AFFECTING THE PRIVATE TEACHING INSTITUTIONS OF PARENTS: SCALE DEVELOPMENT STUDY

Süleyman KARATAŞ

Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya-Türkiye

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0002-2886>

skaratas07@gmail.com

Savaş VARLIK

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, Antalya-Türkiye

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8894-2649>

savasvarlik@yahoo.com

Received Date: 28-12-2018

Accepted Date: 19-03-2019

Published Date: 30-06-2019

Öz

Özel öğretim kurumlarının tercih edilmesine etki eden faktörler ölçeğinin geliştirilmesini amaçlayan bu araştırma, nicel verilere dayalı genel ve ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın felsefesi realizm, paradigması ise işlevsel paradigmadır. Araştırmanın çalışma evreni Konya ve Antalya illerinde özel öğretim kurumlarına çocuklarını gönderen öğrenci velileri olarak tespit edilmiştir. Örneklem hacmi olarak 200+ öğrenci velisine kolayda örnekleme alma yöntemiyle ulaşılmıştır. MCKinsey'in 7-S modeline dayanılarak özel öğretim kurumu öğretmenleri, özel öğretim kurumu yöneticileri ve özel öğretim kurumu velileri ile yüz yüze görüşmeler neticesinde altı boyut altında 70 önerme yazılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 33 madde ile ölçeğin yapı ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise keşfedici yapının doğrulanması yapılmış ve uyum iyiliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alfa testi ile önermelerin birbirleri ile tutarlılıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak ise "Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler" ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Özel Öğretim Kurumu, Tercih, Faktörler, Ölçek Geliştirme

Abstract

This research, which aims to develop a scale of factors affecting the preference of private teaching institutions, is a research in general and relational screening model based on quantitative data. The philosophy of the research is realism, paradigm is the functional paradigm. The study population of the study was determined as the parents of the students who sent their children to private education institutions in Konya and Antalya provinces. The sample size was reached to 200+ students with easy sampling. Based on MCKinsey's 7-S model, 70 proposals were written in six dimensions as a result of face-to-face interviews with teachers of private education institutions, administrators of private education institutions and parents of private education institutions. As a result of the exploratory factor analysis, the structure and scope validity of the scale was ensured with 33 items. As a result of confirmatory factor analysis, it was concluded that the exploratory structure was validated and the fit fits were high. It was found that the alpha test and the propositions were consistent with each other. In general, it is concluded that "Factors Affecting the Choice of Private Education Institutions" is a valid and reliable measurement tool.

Key Words: Private Teaching Institution, Preference, Factors, Scale Development

GİRİŞ

Eğitimi, değişen şartlara uyum sağlamak ve öğrencileri örgün eğitimde tutmaya çalışmak tüm ülkeler için öncelikli konuların başında gelmektedir (Türkiye Eğitim Meclisi Raporu, 2014, s. 198). Çünkü "bir ülkenin eğitim düzeyi o ülkenin kalkınma ve uygarlıkta ulaştığı noktayı yansıtan bir aynadır" (Adem, 2008, s. 153). Bu nedenle eğitim, iktisadi anlamda temel bir unsur olup, iyi yetişmiş beşeri sermayeye sahip ülkeler daha hızlı kalkınmaktadırlar (Yirci ve Kocabaş, 2014, s.395). Gelişimin



anahtarı insandır. Bu nedenle insanların bilgi, beceri, davranış, deneyim ve değerleri geliştirilmelidir. Beşeri sermaye, işgücünün özellikleri olarak özetlenir. 20. yüzyılın sonlarında yapılan birçok araştırmada, insan sermayesi ile ekonomik kalkınma arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu çalışmalarda, bu ilişkinin doğrudan orantılı olduğu, yani insan sermayesinin yüksek seviyesinin ülkenin kalkınması üzerinde etkili olduğu söylenilebilir. 1929-1982 arasında ABD'de yapılan başka bir çalışmada, kişi başına düşen gelirdeki artışın % 25'inin eğitim sürecindeki artışla ilgili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca beşeri sermayeye yapılan yatırımların ülkelerin ekonomik gelişimini hızlandırdığı belirtilmektedir. Güney Kore, Japonya ve Almanya bu durumun en güzel örnekleridir (Karataş ve Çankaya, 2010).

Öte yandan, küreselleşme ve eğitim arasındaki ilişkinin iki yönlü olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, küreselleşme dünyadaki eğitim sistemlerini yenilik yapmaya zorlarken, nitelikli eğitimin sonuçları küreselleşmeye hız ve yön vermektedir (Çalık ve Sezgin, 2005, s.58). Eğitim küreselleşmeyle birlikte hızla değişip dönüşmektedir. Özellikle, toplumlarda televizyon, bilgisayar ve internet teknolojilerinin gelişmesi ve ucuzlaşması gibi değişiklikler olmuştur. Bugün, bebeklikten bu yana teknoloji ile etkileşime giren bireyler, önceki nesillere göre farklı özelliklere sahiptirler. Eğitimde bilgisayar, internet ve eğitim videolarının kullanımı eğitimdeki bu değişimler üzerinde de etkili olmuştur (Eser, 2014, s.217). Güncelliği yakalayan eğitim sistemleri hitap ettiği yetişmekte olan nesle fayda sağlayacaktır. Eğitim sisteminin etkililiği, bu sayede öğrenende yeni ufuklar açılmasına; bilgi hamallığından ziyade bilgi kullanıcılarına geçilmesine vesile olacaktır. Eğitim sistemleri “öğrenciye, bilgiye nasıl ulaşılacağını ve bu bilgiyi nasıl kullanacağını öğretmelidir” (Dikkaya ve Özyakışır, 2006, s.164).

Günümüzdeki değişimler, talepler, ihtiyaçlar ve düşüncelerdeki farklılıklar doğal olarak eğitim alanında, dolayısıyla özel öğretim alanında bir çok soruna yol açmaktadır (Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu, Ocak 2005). Ebeveynler çocuklarına en iyi eğitimi vermek istemektedirler. Satın alma gücü, çocuklarını daha kaliteli eğitim için daha nitelikli ve kaliteli okullara göndermek isteyen ebeveynler tarafından artırılmaya çalışılmaktadır (Kulaksızoğlu, Çakar ve Dilmaç, 1999, s.233). Ebeveynler, çocuklarının kurslarda öğrendiklerinden memnun değildir, aynı zamanda çocuklarının yeteneklerine göre seçtikleri alanda çalışmasını istemektedirler (Sarıçay, 2012, s.23). Velilerin bütçelerini zorlayarak daha iyi hizmet verdiklerini düşündükleri okullara yönelmeleri veliler açısından tercih sorununu, özel okullar açısından ise rekabet ve pazarlama sorununu beraberinde getirmektedir (Hesapçıoğlu ve Nohutçu, 1999, s.183).

Özel okullar, Millî Eğitim Bakanlığı'nın gözetim ve denetimi altında faaliyet gösteren, işleyişleri yasal esaslara dayanan ve bir ücret karşılığında eğitim hizmeti veren örgütlerdir (Subaşı ve Dinler, 2003, s.18). Türkiye'de faaliyet gösteren özel okullar, dört ana grupta toplanabilir. Bunlar; Özel Türk Okulları, Özel Azınlık Okulları, Özel Yabancı Okulları, Özel Uluslararası okullardır. Özel Türk Okulları; T.C uyruklu özel ve tüzel kişiler tarafından açılan anaokulu, ilköğretim ve lise düzeyindeki resmi okullar statüsünde program uygulayan okullardır. Özel azınlık okulları; Osmanlı döneminde Musevi, Rum ve Ermeni azınlıklar tarafından kurulmuş, Lozan antlaşması ile güvence altına alınan anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim okullarıdır. Bu okullara TC vatandaşı olup Türkiye'de yaşayan azınlık ailelerin çocukları devam edebilmektedir. Özel Yabancı Okulları; Osmanlı döneminde Almanlar, İtalyanlar, Amerikalılar ve Avusturyalılar tarafından kurulmuştur. Bu okulların kurulma dayanağı Lozan Antlaşmasıdır. Türk ailelerin çocuklarının da gidebileceği okullardır. Amerikan okulları ile ilgili olarak 01 Ekim 1931 tarihinde yapılan antlaşmada yer alan “Corporation” kelimesinin farklı ve tartışmaya açık yorumlamaları sonucunda Amerikalılar tarafından açılan eğitim kurumları da İngiliz, İtalyan ve Fransız eğitim kurumlarına tanınan statüyü kazanmıştır (Eren, 2005, s.19). Özel Uluslararası Okullar; 625 sayılı yasanın 5. maddesi çerçevesinde açılan ve sadece yabancı uyruklu öğrencilerin devam edebildiği okullardır.



Özel öğretim (özel okul) anlayışı, Selçuklular döneminde, üst düzey yöneticilerinin bilim adamlarından almış oldukları özel derslerle başlamış, Osmanlı İmparatorluğunun yüzünü batıya çevirdiği dönemde yoğunlaşmıştır. Osmanlı İmparatorluğunun ilk zamanlarında başarı ile öğretim veren medreselerin, 16. yy'da bozulmalarından dolayı, buralarda oluşan zihniyet, gelişmeleri engellemiştir. Tanzimat'tan itibaren açılan batı örneği okullar da kendinden bekleneni tam olarak verememişlerdir (Eren, 2005, s.11). Özel okullarla ilgili yapılan çalışmalarda özel okulların devlet okullarının yetersiz bulunduğu dönemlerde çekici bir alternatif olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Türkiye'deki özel okulların 1950'li yıllardaki durumu da bu genellemeye iyi bir örnek oluşturmaktadır. Bu yıllarda resmî okullarda verilen yabancı dil eğitiminin özel okullarda verilen yabancı dil eğitiminden bir hayli geride olması, özel okullara olan talebi arttırmıştır (Yalçın, 1997, s.52). Özel okulların 1980'lerden sonra teşvik kapsamına alınması ve teşvikle ilgili yapılan değişiklik ile özel okul açanlara çeşitli teşviklerden yararlanma imkânı verilmesi bu okulların sayısında hızlı bir artışa neden olmuştur (Kamburoğlu, 1997, s.27-28).

Özel bir okul, yaşayabilmek ve sürdürülebilir kârlı bir kurum haline gelebilmek için, çevresinin ihtiyaçlarını, gereksinimlerini ve beklentilerini karşılayabilmeli ve kaliteli hizmetler sağlayabilmelidir. Bu nedenle, genel olarak, özel okullardan velilerin beklentileri, çocuklarını üstün nitelikteki insan sermayesini yetiştirerek onları donanımlı hale getirebilmelidir. Ancak, özel okulların hayatı için bu yeterli değildir. Diğer kurumlarda, kuruluşlarda ve işletmelerde olduğu gibi, hizmetlerini tüm yönleriyle uygun bir şekilde sunmalı ve ebeveynlerin beklentilerine dikkate almalıdırlar. Bu sürecin etkili ve sistematik olması için, özel okulların bu konulardaki reklam, tanıtım, müşteri memnuniyeti kriterleri ve becerilerinin farkında olmaları da ayrıca önem arz etmektedir.

Özel okullar, hızla değişen ve birkaç yıl sonrası bile zor tahmin edilebilen dünyamızda ayakta kalabilen, öğrenen, sorgulayan, sorumluluk alabilen gençler yetiştirmeyi hedef olarak seçmişlerdir. Günümüz çocukları farklı düşünmekte, farklı isteklerde bulunmakta, farklı hususlar hissetmekte, teknolojik gelişmeler ve dijital mucizelerle büyümektedirler. Özel okullarda eğitim ve öğretim, 625 sayılı yasanın 26. maddesinde belirtildiği gibi, resmî okullardakine uygun olarak düzenlenir. Ancak özel okullar resmî ve dengi okullarda okutulmayan seçmeli dersler ile değişik programlar için ayrı bir öğretim programı uygulama hakkına sahiptir. Özel öğretim kurumlarında uygulanan ders programları resmî okullardaki gibi olabileceği gibi, Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanan özel müfredatları da uygulayabilirler. Resmi gazeteğe göre, özel okullar, öğrenci ücretlerini her yıl Mayıs ayında tespit etmek ve izin verilen basın yoluyla duyurmak zorundadırlar. Basına verdikleri ilânlarda yıllık okul ücretinin yanı sıra indirimler, ücretin ödenme şekli gibi konularda belirtilmiş olması gerekmektedir. Özel okullar kapasitelerinin % 2'sinden az olmamak üzere ücretsiz öğrenci okutmak zorunluluğu vardır. İsteyen özel okullar bu oranı, kendi kurum yönetmeliğinde değişiklik yaparak ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan onaylatmak şartıyla % 10'a kadar çıkarabilirler (T.C. Başbakanlık, 2006).

Anayasa'da, özel öğretim kurumlarının, günün gelişmelerine, eğitim öğretim teknolojilerindeki değişikliklere ve değişimlere uygun olarak eğitim vermeleri, 625 sayılı kanunda bu kurumların sadece kazanç teminine yönelik değil aynı zamanda eğitimin kalitesini yükseltmek ve bu kaliteyi yakalayacak şekilde organizasyonlarını kurmak, gerekli yatırımları yapmak ve bu yönde verdikleri hizmetleri geliştirerek, gelir sağlayabilecekleri vurgulanmıştır. Bu aşamada, özel sektör olan bu kurumların eğitimle ilgili gelişmelere liderlik yapmaları beklenir. Bu kurumlar, var olabilmeleri ve rekabete karşı ayakta kalabilmeleri için de bu rolü üstlenmek zorundadırlar.

Özel okullarda başarının 4 ilkeye bağlı olduğu söylenebilir. Bunlar; vizyoner liderlik, sistem kalitesi, insan kaynakları kalitesi ve donanım kalitesidir. Liderlik yeterlilikleri yüksek, vizyoner bir yöneticinin kaliteli insan kaynakları ile mevcut fizikî altyapı ve donanımın kalitesi ile belli bir sistem içerisinde çalışması ile etkili bir okul oluşturulabilir. Özel öğretim kurumlarında öğrencilerin sportif, sosyal ve



kültürel aktivitelere katılımlarına daha fazla ortam yaratılmakta, psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerine daha fazla önem verilmektedir. Bu durum öğrencinin zihinsel olduğu kadar sosyal ve Duygusal yönden de daha sağlıklı ve bir bütün olarak gelişimini sağlamaktadır (Nohutçu, 99, s.35). Türkiye'nin kamu eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan özel okullar, devletin gözetimi ve denetimi altında hizmet veren kurumlardır. Bu okulların temelleri, kurucuların özel sermayesi tarafından edinilen değerlerdir. Özel okullar toplumda, okul sahiplerinin özveriyle, daha iyi hizmet sunma ve dünyadaki olaylara yakın ilgi gösterme konularında önem kazanmıştır (Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği,2006, s.1).

Özel okulların vermiş olduğu kaliteli eğitimin toplum tarafından 1990 yılından itibaren fark edilmesi, özel okullara ilgiyi arttırmıştır. Büyük şehirler dışındaki diğer yerleşim birimlerinde de bulunan velilerde özel okullara ilgi göstermiş ve bunun sonucunda birçok yerleşim alanlarında yeni özel okullar açılmaya başlanmıştır. Ancak, henüz özel okul açılmayan illerimiz olduğu gibi, sadece özel anaokulu veya ilköğretim okulu bulunan özel öğretim okulu açılmamış olan illerimizin sayısı da azımsanamayacak kadar çoktur. (Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, 2004, s.45). Dünya ülkelerinden bazılarında özel okullaşma oranları örneğin ABD’de % 10, Japonya’da % 28, AB ülkelerinde özel ilköğretim okulları oranı % 27 ve ortaöğretime devam eden öğrencilerin oranı ise % 26’dır (Erdoğan,1995).

Öğrenci başına cari harcamalar bakımından resmî okullarla özel okullar arasında geniş farklar bulunmaktadır. Özel okullarda, resmî okullara göre öğrenci başına 7 katına yaklaşan harcama yapıldığı, özel okullarda daha yüksek öğrenci birim maliyetlerinin, öğretmenlere yapılan yüksek ödemeden sınıflardaki öğrenci sayısının sınırlı tutulmasından, yabancı dil öğretimi, iyi donatılmış laboratuvarlar, iyi bir kütüphane servisi, geniş kapsamlı eğitsel kol faaliyetleri gibi özel koşullardan ileri geldiği belirtilmektedir (Adem, 1982, s.50; Ölçüm, 1992, s.176). Bununla birlikte genel olarak eğitim değişikliği gereklidir. Bu değişimin, Avrupa Birliği'nin bütün tarafları arasında entegrasyonu için milletin ve milletin çocukları adına olması gerekir. Değişiklikler ve hazırlıklar kalite, eşitlik ve tüm eğitim seviyelerinde olmalıdır (Working, 2006). Bu anlamda eğitim sisteminin, Avrupa Birliği bağlamında bir vizyonu olmalı ve bu doğrultuda sistemin felsefi temelleri, amaçları ve içeriği Avrupa Birliği perspektifinde yoğunlaşmalıdır. Avrupa Birliği'nin ne olduğunu, yasamasından yargısına ve yürütmesine nasıl izlediği öğrenilmeli, bütün okullarda bir “Avrupa Birliği okur-yazarlığı” ilân edilmelidir. Sonuç olarak Avrupa Birliği için önce zihinsel hazırlık yapılmalıdır (Erdoğan, 2006).

Türk eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan özel okullar, Avrupa Birliği ülkelerinde olduğu gibi genişletilmeli ve özel okulu teşvik etmeye yönelik politikalar uygulanmalıdır (Working, 2006). Bilgi ve iletişim arttıkça, ebeveynlerin paydaşları olarak talep ve beklentileri artmakta, seçici ve daha cazip hale gelmektedir. Bu beklenti ve talepleri karşılayan veya yerine getirmek isteyen kurum ve kuruluşlar, sundukları ürün ve hizmetlerin kalitesini artırmak ve ebeveynleri kazanmak için yönetme şeklini değiştirmek ve insanlara yaklaşmakla yükümlüdür. Günümüzde birçok kuruluş, her konuyu paydaşların istek ve beklentilerine daha fazla cevap verecek şekilde yeniden düşünmektedir. Bununla birlikte, sosyal inovasyon ve değişim sağlamayı amaçlayan eğitim sistemindeki değişim, insanlar üzerinde çalışacakları ve iletişim kurabilecekleri çevre açısından da daha değerli ve önemlidir (Çetin, 1996, s.24; Kocabaş, 1996, s.292). Eğitim hizmetlerinde özel okullar, nitelikleri ve sundukları hizmet kalitesi ile giderek daha çok tercih edilmektedir. Artan bu talebe cevap verebilmek ve daha çok öğrenci kazanmak amacıyla rekabet eden özel okullarda, reklâm, tanıtım, halkala ilişkiler, insan kaynakları ve pazarlama faaliyetleri daha çok önem kazanmaya başlamıştır (Kaya Kürekçi,2002,s.42). Ancak ne yazık ki, ilgili alan yazın tarandığında özel öğretim kurumlarını tercih etme faktörlerini içeren ölçek sayısının olmadığı gözlemlenmiştir. Anılan bu sebepten dolayı da özel öğretim kurumlarına çocuklarını gönderen öğrenci velilerinin, özel öğretim kurumlarını tercih etmesine sebep olan faktörler ölçeğinin geliştirilmesinin gerekliliği hasıl olmuştur.



YÖNTEM

Bu bölümde, çalışmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı önermelerinin yazılması, veri yorumlama ve çözümlemeleri yer almaktadır.

Özel öğretim kurumlarının tercih edilmesine etki eden faktörler ölçeği geliştirilmesini amaçlayan bu araştırma, nicel veriye dayalı genel ve ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Genel tarama modelleri, evren hakkında genel bir değerlendirme yapmak için, evrenden alınan bir çok element, bir bütün ya da bir grup, örnek ya da örnek evreninden modelleri taramaktadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha fazla değişken arasındaki birlikteliğin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2000: 79). Bu araştırmanın paradigması, bireyin bilinci dışında sosyal dünyanın göreceli olarak değişmez, somut yapılar olduğunu düşünen işlevsel paradigmadır (Günbayı, 2018).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evreni Konya ve Antalya illerinde özel öğretim kurumlarına çocuklarını gönderen öğrenci velileri olarak tespit edilmiştir. Örneklem hacmi olarak 200+ öğrenci velisine kolayda örnekleme alma yöntemiyle ulaşılmaya çalışılmıştır. Yapısal eşitlik modelleri kovaryans matrisindeki farkların anlamlılığına ve örneklem hacmine duyarlı olan testlere dayandığı için n=200+ örneklem hacmi yeterli olarak görülmektedir (Bayram, 2013, s.51).

Önermelerin Yazılması

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi Süleyman Karataş danışmanlığında MCKinsey'in 7-S modeline dayanılarak özel öğretim kurumu öğretmenleri, özel öğretim kurumu yöneticileri ve özel öğretim kurumu velileri ile yüz yüze görüşmeler neticesinde altı boyut altında 70 önerme yazılmıştır. Bunlar; Personel boyutunda 11 Yönetim boyutunda 12 Sistem boyutunda 11 Kültür boyutunda 16 Strateji boyutunda 9 Yapı boyutunda 11 önermeyi kapsamaktadır. Önermeler beşli Likert tarzda "1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum 5-Kesinlikle Katılıyorum" düzenlenmiştir.

İşlem

Araştırmada toplanan veriler için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi; araştırmacının değişkenler arasındaki ilişki hakkında hiçbir fikre sahip olmadığı analizdir. Doğrulayıcı Faktör Analizi, daha önce araştırmacı tarafından belirlenen bir ilişkinin doğruluğunu test etmeye çalışmasıdır (Altunışık, Coşkun ve Yıldırım, 2010, s.264). Her veri seti ölçümleri için güvenilirlik gereklidir. Güvenilirlik, bir test veya ölçekte soruların tutarlılığını ve kullanılan ölçeğin ilgi sorununu ne ölçüde yansıttığını ifade eder (Kalaycı ve diğerleri, 2010, s.403).

BULGULAR

Bu bölümde, ölçeğe ilişkin açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi bulguları ve güvenilirlik analizi bulguları ve iç yorumlar yer almaktadır.

Keşfedici Faktör Analizi Bulguları

Faktör analizi, bir veri değişkeninin temel yapısını tanımlamak amacıyla çok değişkenli bir istatistiksel yöntemin uygulanmasında önemli roller oynayabilecek çok değişkenli bir bütünün genel adıdır. Genel



olarak; p değişkeni tarafından açıklanan yapının birbiriyle ilişkili olduğu; ancak, yeni değişkenle ilişkili olmayan az sayıda ($k < p$) değişken vardır (Alpar, 2011, s.261).

Faktör analizini yapmadan önce belirli adımların takip edilmesi gereklidir. İlk olarak, ölçüm verilerinin doğrulanabilir olup olmadığı, temel ön koşulların ve kısıtların yerine getirip getirilmediği incelenir. Faktörlerin yüklendikleri yük matrisi, faktörlerde çıkarma metotlarından biriyle elde edilir. Özdeğerler ve eğim grafikleri incelenir. Son bir aşama olarak, faktör döndürülür ve bir bütün olarak yorumlanır (Alpar, 2011, s.264).

Bir KMO örneği için yeterlilik kriteri, gözlemlenen ilişkisel katsayıların büyüklüğünü ve kısmi ilişkisel katsayıların boyutunu karşılaştıran bir endekstir. KMO oranı yüzde elli ve üzerinde olmalıdır. Oran ne kadar yüksek olursa, ölçüm veri setinin faktör analizi o kadar iyidir. Faktör analizinde yüzde yetmiş iyi uyumu, yüzde seksen çok iyi uyumu ve yüzde doksan mükemmel uyumu göstermektedir (Kalaycı ve diğerleri, 2010). Bartlett anlamlılık testi, ilişki matrisindeki değişkenlerin en azından bazı değişkenler arasında yüksek korelasyonların bulunma olasılığını test eder. Bartlett testi değişkenler arasında anlamlı korelasyonu gösterir (Kalaycı ve diğerleri, 2010).

Tablo 1’de Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeğine ilişkin KMO ve Barlett testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 1. Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği KMO ve Barlett Testi Analiz Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Ölçüm Yeterliliği	,871
Barlett Testi	Yaklaşık Ki-Kare 4945,557
	Serbestlik Derecesi 528
	Anlamlılık ,000

* $p < 0.01$

Tablo 1’de görüldüğü üzere Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği veri setinin KMO değeri ,871 çıkmıştır. Bu değer, ölçüm verilerinin faktör analizi için mükemmel yakın, çok iyi olduğunu göstermektedir. Tablo 1 incelendiğinde; yaklaşık Ki-Kare değeri 4945,557 serbestlik derecesi 528 ve $p < 0.01$ düzeyinde anlamlıdır. Ki-kare, serbestlik derecesi ve anlamlılık değerine bakıldığında ölçüm veri seti faktör analizi için mükemmel yakın, çok uygun çıkmıştır.

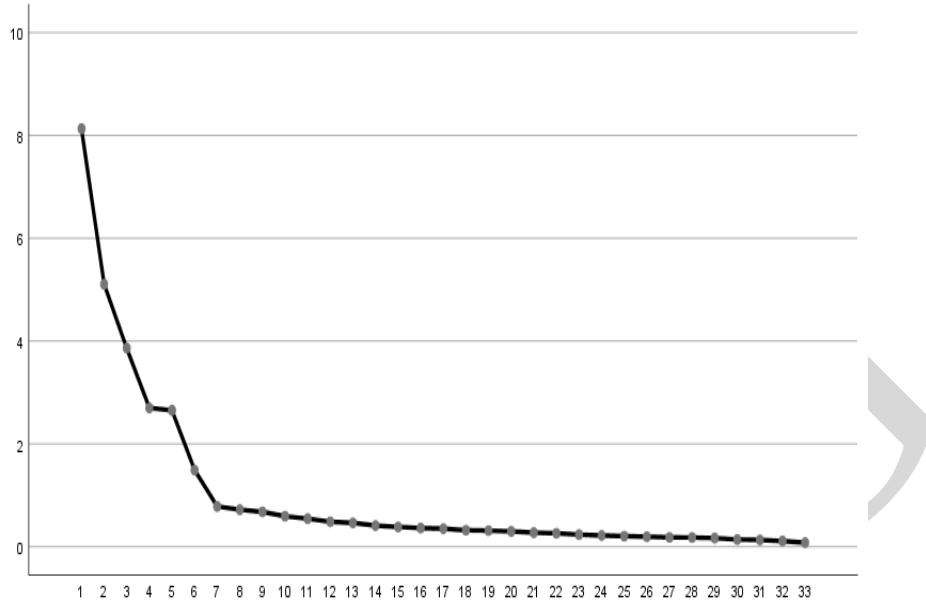
Scree test çizelgesi, her bir faktörle ilişkili toplam varyansı göstermektedir. Grafiğin oluşumuna kadar olan faktörler, elde edilmesi gereken maksimum faktör sayısı olarak nitelendirilir (Kalaycı ve ark., 2010, s.322). Bu yaklaşım, eğimin azaldığı veya değişmediği veya çok düşük değerlere ulaştığı noktadaki özdeğerlerin sayısını dikkate almalıdır (Alpar, 2011, s.288).

Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği çizgi grafiği Şekil 1’de incelendiğinde özdeğeri 1’den büyük olan altı faktörün var olduğu görülmektedir.

Faktör yükleri bir korelasyon katsayısıdır, ancak standart hatalar normal korelasyon katsayılarından daha büyük olma eğilimindedir. Bu nedenle, yüklerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakılmaksızın, normal korelasyon katsayısı için kullanılan yaklaşım, testin gücü ve örneğin genişliği hesaba katılarak dikkate alınır. $n = 200$ kişi örnek olarak alındığından, Güç Tablosu = 0.80 ve $\alpha = 0.05$ gözlemlerinden 0.40 ve üzeri faktör yükleri için yeterlidir (Alpar, 2011, s.282). Altunışık, Coşkun ve Yıldırım (2010)’e göre ise $n = 200$ örneklem büyüklüğü için faktör yük değerlerinin 0.384 olması yeterlidir.



Şekil 1. Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği Çizgi Grafiği



Özdeğer, her bir faktörün faktör yüklerinin karelerinin toplamı, her bir faktör tarafından açıklanan varyans oranını belirlemek için kullanılan katsayı ve önemli faktörlerin sayısıdır. Özdeğer ne kadar yüksekse, açıklanan varyans oranı o derece yüksektir (Tabachnick & Fidell, 2001). Özdeğer istatistiği 1'den büyük olan faktörler önemli olarak kabul edilir. Özdeğer istatistiği 1'den küçük olan faktörler dikkate alınmaz (Kalaycı ve diğerleri, 2010, s.322). Açıklanan varyans oranı, analize dahil edilen değişkenlere ilişkin toplam varyansın 2/3'ünün ilk olarak dahil edildiği faktörlerin sayısının ilk olarak önemli faktörlerin sayısı olarak kabul edilir (Büyüköztürk, 2005, s.125). Özdeğerlerin belirlenmesinden sonra, özdeğerlerin öz sayısına karar vermek için varyans yüzdesi kriteri kullanılır. Bu bağlamda, $p \geq 2/3$ veya $p \geq 0.66$ koşulunun sağlanması temel bir bileşen olarak belirlenir (Alpar, 2011, s.288).

Tablo 3'de Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği öz değerleri ve açıkladıkları varyans yüzdeleri yer almaktadır.

Tablo 3. Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Yığılmalı Varyans Yüzdesi
1	8,130	24,637	24,637
2	5,104	15,467	40,104
3	3,862	11,702	51,807
4	2,698	8,177	59,984
5	2,652	8,035	68,019
6	1,490	4,516	72,535

Tablo 3 incelendiğinde lamda birinci faktör değeri ($\lambda_1=8,130$) açıklanan toplam varyansın % 24,637'sini lamda ikinci faktör değeri ($\lambda_2=5,104$) açıklanan toplam varyansın % 15,467'sini üçüncü lamda değeri ($\lambda_3=3,862$) açıklanan toplam varyansın % 11,702'sini lamda dördüncü faktör değeri ($\lambda_4=2,698$) açıklanan toplam varyansın % 8,177'sini lamda beşinci faktör değeri ($\lambda_5=2,652$) açıklanan toplam varyansın % 8,035'ini lamda altıncı faktör değeri ($\lambda_6=1,490$) açıklanan toplam varyansın %



4,516'sını keşfetmektedir. Birikimli yüzde satırından da toplam varyansın % 72,535'inin altı faktör tarafından açıklandığı anlaşılmaktadır. Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği veri seti için analiz sonuçlarında bulunan 0.71 değeri türetilen önemli faktör sayısının altı olmasının yeterli olduğunu göstermektedir.

0.45 veya daha yüksek olan faktör yük değeri seçim için iyi bir kriterdir (Büyüköztürk, 2005, s.124). Yapıyı tanımlamak için 0,30 ila 0,40 arasındaki faktör yükleri genel olarak kabul edilebilir. 0,50 üzerindeki yükler uygulama yükleridir. 0.70'in üzerindeki yükler yapıyı iyi açıklayabilecek yükler olarak kabul edilir (Alpar, 2011). Bununla birlikte, araştırmadaki faktör yükleri 0.45 ve daha üzeridir. Faktör analizi için birçok rotasyon yöntemi vardır. Bu araştırmada Varimax rotasyon yöntemi kullanılmıştır. Varimax yöntemi, faktörlerin isimlendirilmesinde kolaylık sağlamak için en yaygın kullanılan yöntemdir. Bu yöntemde, faktör eksenleri arasındaki açının dik açı (90°) olması sağlanır ve sonuçta ortaya çıkan faktörler arasındaki korelasyon sıfırdır. Dolayısıyla her bir faktörün isimlendirilmesi daha kolay olacaktır (Altunışık, Coşkun ve Yıldırım, 2010).

Tablo 4'de Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği Faktör yük değerleri yer almaktadır.

Tablo 4. Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Önerme No	Personel	Yönetim	Sistem	Kültür	Strateji	Yapı
1	,880	,775	,711	,768	,917	,876
2	,895	,842	,753	,785	,903	,864
3	,873	,745	,777	,829	,891	,822
4	,841	,755	,791	,695	,898	,850
5	,812	,783	,699	,783	,855	,809
6	,809		,745	,819		

Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 4'de incelendiğinde döndürme sonrası yük değerlerinin Personel alt faktörü için 0,809 ile 0,895 arasında değiştiği, Yönetim alt faktörü için 0,745 ile 0,842 arasında değiştiği, Sistem alt faktörü için 0,699 ile 0,791 arasında değiştiği, Kültür alt faktörü için 0,695 ile 0,829 arasında değiştiği, Strateji alt faktörü için 0,855 ile 0,917 arasında değiştiği, Yapı alt faktörü için 0,809 ile 0,876 arasında değiştiği görülmektedir.

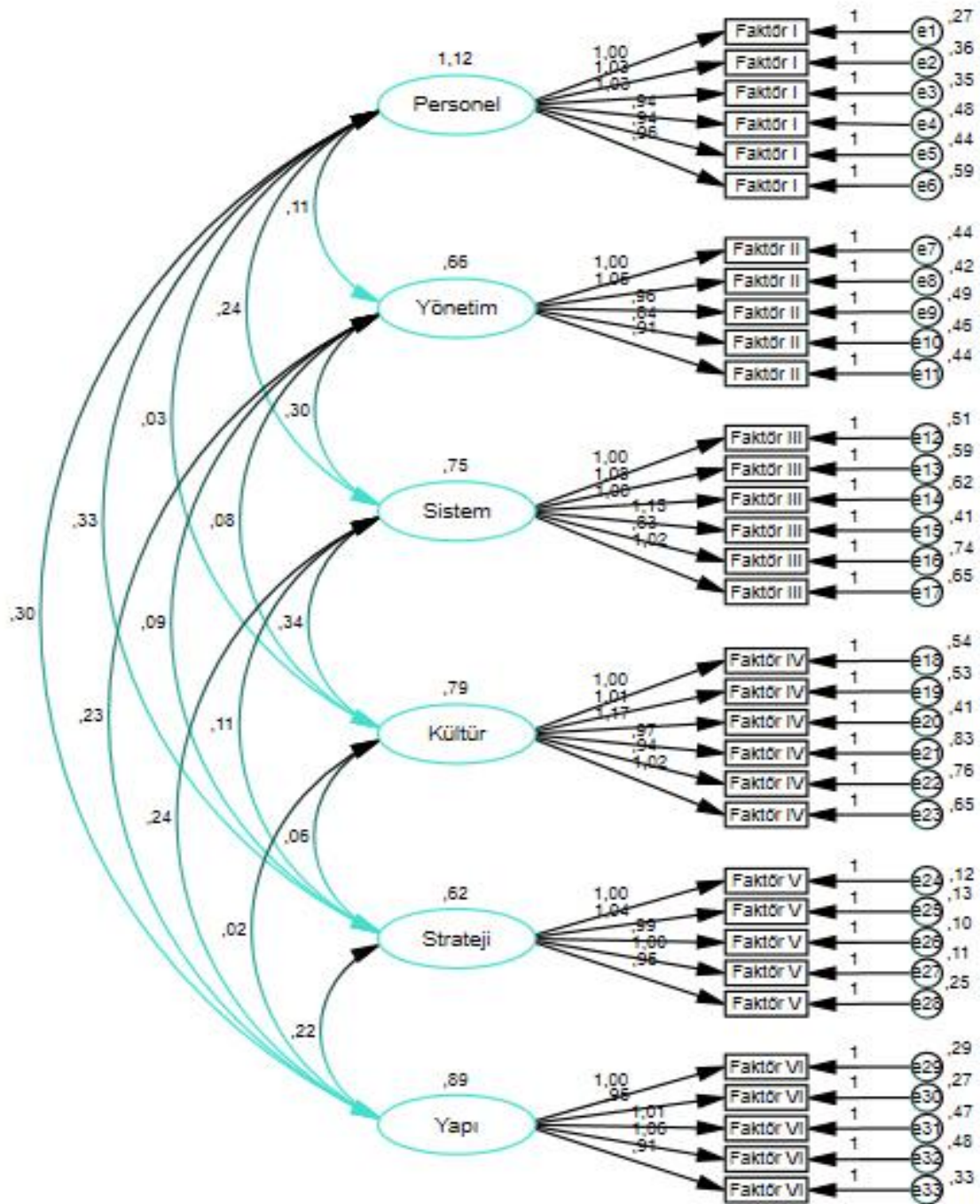
Doğrulamalı Faktör Analizi Bulguları

Doğrulamalı faktör analizi, genellikle ölçek geliştirme ve doğrulama analizlerinde kullanılır ve önceden belirlenmiş veya yapılandırılmış bir yapıyı doğrulamak için tasarlanmıştır. Doğrulamalı faktör analizi yapısal eşitlik modellemesinin özel bir uygulama alanı olarak görülmekte ve ölçüm modeli tipik bir doğrulamalı faktör analizi olarak kabul edilmektedir (Bayram, 2013:42).

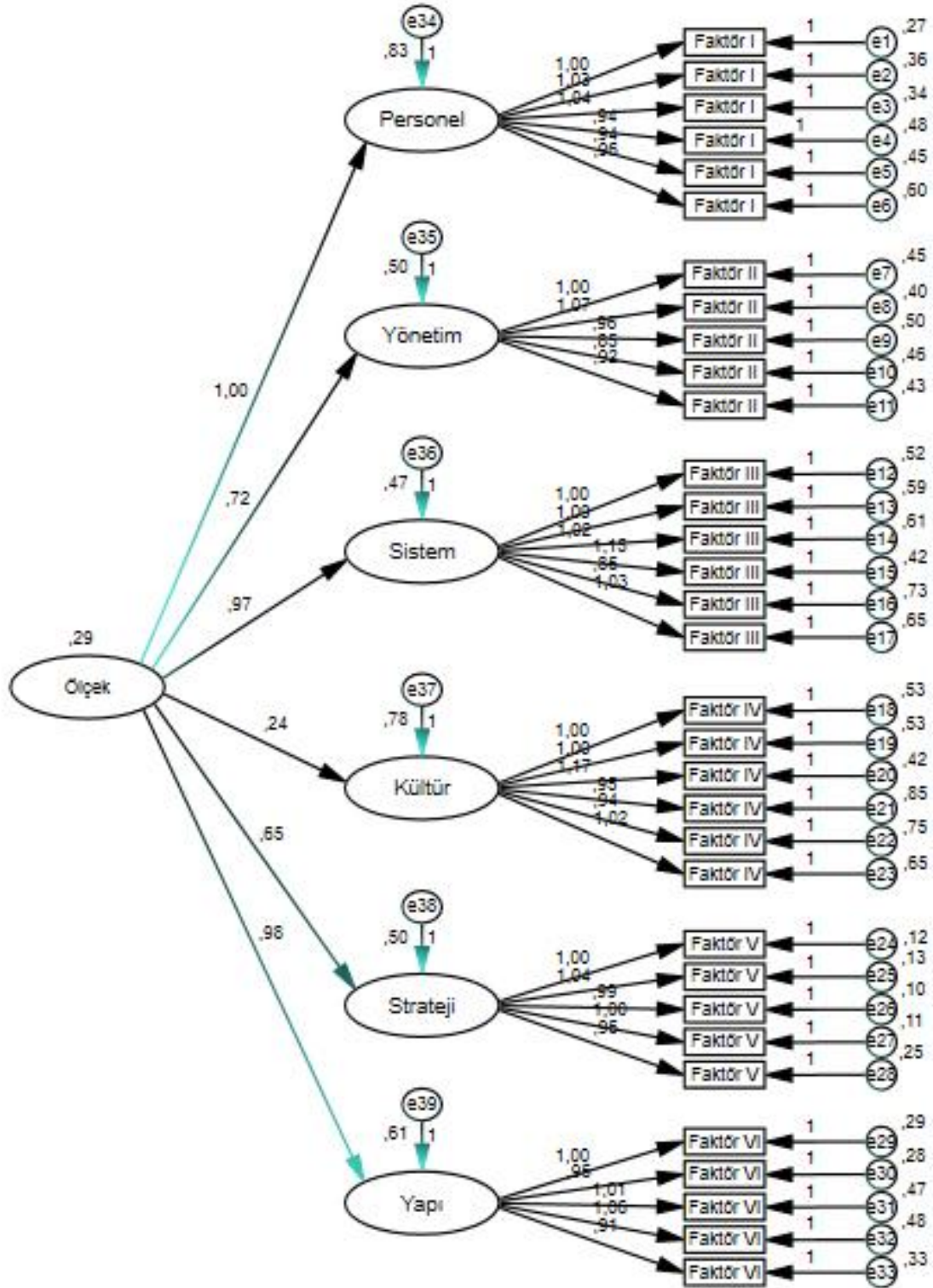
Şekil 2'de Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği ilk uyumluluk düzeyi sonuçları analiz edildiğinde, 574,319 ki-kare 473 serbestlik dereceli ($p=,000$), ki-kare / serbestlik derecesi =1,214 karşılaştırmalı uyumluluk endeksi NFI ,891 TLI ,976 IFI ,979 RMSEA hatalarının yaklaşık karekökü ,033 GFI mutlak uyum endeksi ,857 AGFI ,831 artık temelli seviye endeksi RMR ,056 olarak bulunmuştur. Genel olarak düzey birdeki sonuçlar uygunluğun oldukça iyi olduğunu göstermektedir (Bayram, 2013, s.78; Meydan ve Şeşen, 2015, s.37; Karagöz, 2016, s.975). Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği birinci düzey faktör yük değerleri incelendiğinde; Personel boyutunda faktör yük değerleri ,94-1,00 Yönetim boyutunda faktör yük değerleri ,84-1,00 Sistem boyutunda faktör yük değerleri ,83-1,00 Kültür boyutunda faktör yük

değerleri ,94-1,00 Strateji boyutunda faktör yük değerleri ,95-1,00 Yapı boyutunda faktör yük değerleri ,91-1,00 çıkmıştır. Bu değerler birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi için tüm faktör yük değerlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Şekil 2. Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği Çok Faktörlü Model Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları



Şekil 3. Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği Çok Faktörlü Model İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları





Şekil 3’de Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği ikinci uyumluluk düzeyi sonuçları analiz edildiğinde, 577,509 ki-kare 477 serbestlik dereceli ($p=,000$), ki-kare / serbestlik derecesi =1,169 karşılaştırmalı uyumluluk endeksi NFI ,894 TLI ,981 IFI ,983 RMSEA hatalarının yaklaşık karekökü ,029 GFI mutlak uyum endeksi ,861 AGFI ,837 artık temelli seviye endeksi RMR ,071 olarak bulunmuştur. Genel olarak düzey ikideki sonuçlar uygunluğun oldukça iyi olduğunu göstermektedir (Bayram, 2013:78; Meydan ve Şeşen, 2015:37; Karagöz, 2016:975). Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği ikinci düzey faktör yük değerleri incelendiğinde; Personel boyutunda faktör yük değerleri ,94-1,00 Yönetim boyutunda faktör yük değerleri ,85-1,00 Sistem boyutunda faktör yük değerleri ,85-1,00 Kültür boyutunda faktör yük değerleri ,94-1,00 Strateji boyutunda faktör yük değerleri ,95-1,00 Yapı boyutunda faktör yük değerleri ,91-1,00 çıkmıştır. Bu değerler ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi için tüm faktör yük değerlerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçek Güvenilirliği

Güvenilirlik analizi, ölçümde kullanılan testlerin, anketlerin veya ölçeklerin özelliklerini ve güvenilirliğini değerlendirmek için geliştirilmiş bir yöntemdir. Güvenilirlik analizi için en yaygın kullanılan modellerden biri Alpha (α) modelidir. Cronbach’s Alpha yöntemi, ölçeğin homojen bir yapıya sahip birleşik bir bütün ifade edip etmediğini incelemektedir. Ağırlıklı standart, değişimin ortalamasıdır ve bir ölçekte k probleminin varyansları, toplamın genel varyansa oranlanmasıyla elde edilir. 0 ile 1 arasındadır. Alfa (α) katsayısı 0,60 ve $\alpha \leq 0,80$ oldukça güvenilirdir ve $0,80 \leq \alpha \leq 1,00$ oldukça güvenilir olarak kabul edilir (Kalaycı, 2010, s.405). Ölçek veri setine ilişkin güvenilirlik analiz sonuçları Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği Cronbach’s Alfa İç Tutarlılık Analiz Sonuçları

Tercih Edilme Alt Faktörleri	n	Cronbach (α)
Personel	6	,940
Yönetim	5	,868
Sistem	6	,886
Kültür	6	,888
Strateji	5	,956
Yapı	5	,921
Ölçek Geneli (Tüm Boyutlar)	33	,875

Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği Cronbach’s alfa iç tutarlılık analiz sonuçları Tablo 5’de incelendiğinde; Personel alt faktörü için Cronbach (α)=,940 Yönetim alt faktörü için Cronbach (α)=,868 Sistem alt faktörü için (α)=,886 Kültür alt faktörü için Cronbach (α)=,888 Strateji alt faktörü için (α)=,956 Yapı (α)=,921 ölçek geneli için ise Cronbach (α)=,875 olduğu görülmektedir. Güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzeri olması test puanları için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2005:171). Bu sonuçlar Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeğinin alt faktörlerinin ve ölçek genelinin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeği veri setinin keşfedici faktör analizine uygunluğu için KMO ve Barlett Testi yapılmıştır. KMO değeri ,871 çıkmıştır. Bu da % 80 ve üzeri bir değere sahip olduğundan veri seti faktör analizi için çok uygundur. Faktör analizi için veri seti uygunluğu Ki-Kare değeri 4945,557 serbestlik derecesi 528 ve anlamlılık düzeyi $p<0.01$ çıkmıştır.



Bu değer de yine ölçüm veri setinin faktör analizi yapmak için çok uygun olduğunu göstermektedir. Yamaç grafiği incelendiğinde $n=33$ önerme için özdeğeri birden büyük altı adet faktörün var olduğu saptanmıştır. Bu altı faktörün otuz üç önerme içerisinde toplam yüzde yetmiş üçlük bir kısmının açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede açıklanan toplam varyans oran $p \geq 2/3$ veya $p \geq 0.66$ koşulunu sağlamıştır. Örneklem hacmine göre faktör yük değerleri % 40 ve üzeri olması gerekirken araştırmada % 45 ve üzeri baz alınmıştır. Araştırma sonucunda faktör yük değerleri altı boyut için de % 70 ve üzeri çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için araştırmada Düzey I ve Düzey II olmak üzere iki adet model çizilmiştir. Düzey I ve Düzey II modellerinin uyum iyiliği indeksleri yüksek çıkmıştır. Bu sayede keşfedilen önermelerin doğrulanması sağlanmıştır. Güvenirlik analizleri için en sık kullanılan modellerden birisi olan Alfa (α) modeli ile ölçek geneli ve alt boyutlarının iç tutarlılıkları test edilmiştir. Test sonucunda, Özel Öğretim Kurumlarının Tercih Edilmesine Etki Eden Faktörler Ölçeğinin alt faktörlerinin ve ölçek genelinin güvenilirliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Adem, M. (2008). *Eğitim Planlaması*, Ekinoks Yayınları, Ankara.
- Alpar, R. (2011). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt. 13, No. 1, s. 55 - 66.
- Çetin, M. (1996). İnsanın Artan Önemi. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 342 (32)
- Dikkaya, M. ve Özyakışır, D. (2006). Küreselleşme ve Bilgi Toplumu: Eğitimin Küreselleşmesi ve Neo-Liberal Politikaların Etkileri, *Kafkas Üniversitesi, Uluslararası İlişkiler*, Cilt. 3, Sayı. 9, s. 155-176.
- Erdoğan, İ. (1995). *Paralı Okullar ama Nasıl?*, Yeni Yüzyıl Gazetesi, 19 Nisan 1995.
- Erdoğan, İ. (2006). Avrupa Birliği İçin Önce Zihinsel Hazırlık Yapılmalıdır. İstanbul: Türkiye Özel Okullar Birliği Bülteni, 12(4), s.14
- Eren, H. (2005). Özel Okullar. İstanbul: Türkiye Özel Okullar Birliği Yayınları
- Eser, E. (2014). Küreselleşme Süreci ve Eğitime Etkisi, *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, ISSN: 2147–7655, Cilt. 2, Sayı. 2.
- Günbayı, İ. (2018). Social Paradigms in Guidings Social Research Desing: The Functional, Interpretive, Radical Humanist and Radical Structural Paradigms. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 57-76.
- Hesapçıoğlu, M. ve Nohutçu, A. (1999). Velilerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve *Reklam Stratejileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kamburoğlu, H. (1997). ‘Özel Okulların Türk Eğitim Sistemindeki Yeri, Özel Okulların Sorunları ve Çözüm Önerileri Paneli, Panel Bildiri ve Tutanakları. İstanbul: İTO Yayınları, s. 27–31,
- Kalaycı, Ş., Albayrak, A. S., Eroğlu, A., Küçüksille, E., Ak, B., Karaatlı, M., et al. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, M. ve Çankaya E. (2010). İktisadi Kalkınma Sürecinde Beşeri Sermayeye İlişkin Bir İnceleme, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl. 2, Sayı. 3.
- Kaya Kürekçi, Ö. (2002). Özel Okullarda Eğitim Hizmetlerine İlişkin Pazarlama Karması
- Kocabaş, İ. (1996). *Eğitim Kurumlarında Örgütsel Değişme ve Yenilik*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri



- Kulaksızoğlu, A., Çakar, M. ve Dilmaç, M. (1999). Türkiye’de Özel Okullar Hakkındaki Tutumla İlgili Bir Araştırma, *İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı. 11, s. 233-246.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Nohutçu, A. (1999). *Velilerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve Özel Okulların Reklam Stratejileri*, *İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı. 11, s. 183-202.
- Ölçüm, M. (1992). Eğitimde Özelleştirme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:4, s.132.
- Sarıçay, N. (2012). Türkiye’de Eğitim Sektörünün Sorunları, Eğitimin Ekonomik Boyutları ve Çözümleri, *İzmir: İzmir Ticaret Odası, Ar&Ge Bülteni*, s. 23-27.
- Subaşı, B. ve Dinler, A. (2003). *Dünya da ve Türkiye’de Özel Okullar*. İstanbul: İTO Yayınları
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Ally and Bacon.
- T.C Başbakanlık (2006). *625 Sayılı Yasa Taslağı*. Ankara.
- Türkiye Eğitim Meclisi Raporu, (2014). *Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Yayınları*, Yayın No: 2015/244
- Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği (2004). *Özel Okullar ve Eğitim yönetimi Sempozyumu Kitabı*. İstanbul: Özel Okullar Birliği Yayınları
- Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği (2006). *Özel Okullarda Eğitim ve Öğretim*, İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayını
- Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, *Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu Kitabı*, Türkiye Özel Okullar Birliği Yayınları, İstanbul 2005.
- Working, A. (2006). *Türkiye’nin Eğitim Sisteminin AB Üyeliği için Hazırlanması*. AB Vizyonu, Türkiye’de Eğitim ve Özel Okullar Sempozyumu, Bildirisi, 20–21 Ocak 2006, Antalya.
- Yalçın, S. (1997). *Türk Eğitiminde Dönüşüm: Özel Okulların Yeri ve Anlamı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi
- Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2014). Eğitim Finansmanında Özel Okulların Rolü ve Alternatif Bir Model Olarak Sözleşmeli Okullar, *1.Eğitim Kongresi, Antalya*.

EXTENDED ABSTRACT

When the relevant literature is examined, there is very little valid and reliable measurement tool for the factors that are effective in choosing private education institutions. Therefore, this research was carried out to improve the scale of factors affecting the preference of private education institutions. Based on MCKinsey's 7-S model under the supervision of Süleyman Karataş, a faculty member at Akdeniz University, Department of Educational Sciences, 70 suggestions were made under six dimensions as a result of face-to-face interviews with teachers of private education institutions, administrators of private education institutions and parents of private education institutions. These; Staff size 11 Management size 12 System size 11 Culture size 16 Strategy size 9 Structure size includes 11 propositions. This research, which aims to develop a scale of factors affecting the preference of private education institutions, is a research in a general and relational survey model based on quantitative data. In order to make a general evaluation of the universe, the general screening models screen models from many elements taken from the universe, one whole or one group, sample or sample universe. Relational screening models are research models that aim to determine the presence and / or degree of association between two and more variables (Karasar, 2000, s.79). The paradigm of this research is the functional paradigm, which considers that the social world is relatively unchanging, concrete structures apart from the consciousness of the individual (Günbayı, 2018). The study universe of this research was determined as the parents of the students who sent their children to private education institutions in Konya and Antalya provinces. The sample volume of 200+ students was tried to be reached easily by sampling method. As the structural equation models are based on tests that are sensitive to the significance of the differences in the covariance matrix and the sample volume, n = 200+ sample volume is seen as sufficient (Bayram, 2013, s.51). KMO and Barlett Tests were



performed for the suitability of the Factor Factors affecting the preference of private education institutions to the exploratory factor analysis. The KMO value was 871. This has a value of 80% and above, so the data set is very suitable for factor analysis. For the factor analysis, the suitability of the data set was found as Chi-Square value 4945,557 degrees of freedom 528 and significance level $p < 0.01$. This value also shows that the measurement data set is very suitable for factor analysis. When the slope graph was examined, it was found that there were six factors with eigenvalues larger than $n = 33$. It is concluded that these six factors accounted for seventy-three percent of the total of thirty-three propositions. The total variance ratio explained in this framework provided the condition $p \geq 2 / 3$ or $p \geq 0.66$. Factor load values should be 40% or more according to sample volume and 45% or more in research. As a result of the research, the factor load values were 70% or more for six dimensions. Two models of Level I and Level II were drawn in the research for confirmatory factor analysis. The goodness of fit indexes of Level I and Level II models were high. In this way, the propositions discovered were verified. The alpha (α) model, which is one of the most commonly used models for reliability analysis, was tested for internal consistency of scale and sub-dimensions. As a result of the test, it was concluded that the sub-factors and reliability of the scale were high in the Factors Affecting the Choice of Private Education Institutions.

Keywords: Private Teaching Institution, Preference, Factors, Scale Development

ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARININ TERCİH EDİLMESİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER ÖLÇEĞİ

* 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum 5- Kesinlikle Katılıyorum

PERSONEL	1	2	3	4	5
Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin kişilik özellikleri ve kadrolarının nitelikli olması					
Öğretmenlerin alanlarında yetişmiş ve donanımlı olmaları					
Öğretmenlerin kadro sürekliliğinin sağlanması (sürekli öğretmen değiştirmeme)					
Okuldaki yardımcı personel hizmetlerinin niteliği					
Okul personelinin öğrencilere karşı ilgisi, sevecen ve hoşgörülü olmaları					
Öğretmen ve idarecilerle rahatça iletişim kurulabilmesi					
YÖNETİM	1	2	3	4	5
Velilere çocuklarının gelişimine katkıda bulunmalarında yardımcı olabilecek bilgileri içeren periyodik konferanslar düzenlenmesi					
Okulun yemekhanesinin, kantininin, kafeteryasının temizliği ve kullanılan malzemelerin temiz olması					
Çocuklara sağlanan beslenme imkânlarının kalitesi					
Okulda güvenlikten sorumlu görevlilerin olması					
Okulun disiplin (ödül ve ceza) politikası					
SİSTEM	1	2	3	4	5
Okulun alt sistemlerinin (sağlık, rehberlik, ölçme-değerlendirme, program geliştirme gibi) iyi işlemesi					
Tam gün eğitim verilmesi					
Derslerin ilgi çekici biçimde işlenmesi, etüt imkanları ve ders çalışma ortamlarının niteliği					
Okulun sürekli kendini geliştirme çabası içinde olması					
Laboratuvarların yeterli sayıda, nitelikte olması ve etkili biçimde kullanılması					
Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılan araç-gereçlerin amaca uygunluğu, çeşitliliği ve kalitesi					
KÜLTÜR	1	2	3	4	5
Okulun kurumsal kültürünün gelişmiş olması					
Okulun en az bir yabancı dil öğretme imkânı sağlaması					



Okulun kültürel ve sportif alanlarda girdiği yarışmalardaki başarısı					
Okul kütüphanesindeki olanakların yeterliliği					
Okulun çevredeki bilimsel, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımı					
Manevi veya ideolojik yapısının uygunluğu					
STRATEJİ	1	2	3	4	5
Sınavsız olarak bir üst öğretime devam etme olanağı					
Akademik programların yanı sıra öğrencilerin hayatta kullanabilecekleri pratik becerilerini geliştirmeye yönelik programlar uygulanması (esnek müfredat)					
Okulda öğrencilerin kişilik gelişimine ilişkin beklentileri sağlayacak olanakların varlığı					
Üst okullara veya mesleklere, okulun etkili bir yönlendirme programı uygulaması					
Öğrencilerin ders başarısızlığı, sosyal ilişkiler ve psikolojik sorunları gibi alanlarda etkili bir şekilde psikolojik yardım hizmetlerinin verilmesi					
YAPI	1	2	3	4	5
Eğitim kalitesinin yüksek olması					
Sınıf mevcutlarının istenilen seviyede olması					
Okuldaki malzemelerin (sıra, masa, sandalye, tahta gibi) öğrencilerin fiziksel gelişimine uygunluğu					
Okula ulaşım kolaylığı, ısınma ve temizlik imkânlarının iyi olması					
Okulun ücretinin aile bütçesine uygunluğu ve ödemelerde getirdiği kolaylıklar					



ORTAOKULDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN İLETİŞİM BECERİLERİ VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE İLİŞKİN ALGILAMALARI (KUZEY KIBRIS-GAZİMAĞUSA ÖRNEKLEMİ)

PERCEPTIONS OF COMMUNICATION SKILLS AND PROBLEM SOLVING SKILLS OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS (NORTHERN CYPRUS-GAZİMAĞUSA SAMPLE)

Songül ŞAHİN

Antalya Olgunlaşma Enstitüsü, Antalya, Türkiye

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2562-2602>

snglzy@gmail.com

Ziya ŞAHİN

Antalya Olgunlaşma Enstitüsü, Antalya, Türkiye

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8305-4036>

ziyasahins@gmail.com

Nergüz BULUT SERİN

Prof. Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi Dr Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, Lefke, KKTC

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2074-3253>

nserin@eul.edu.tr

Received Date: 16-01-2019

Accepted Date: 03-04-2019

Published Date: 30-06-2019

Öz

Bu çalışmada KKTC Gazimağusa ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, iletişim becerileri ve problem çözme becerisine ilişkin algılarının cinsiyet, değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ve iletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında araştırmanın amacı doğrultusunda rastlantısal örnekleme yöntemiyle Gazimağusa ilçesindeki ortaokullar arasından kolay ulaşılabilir üç ortaokul seçilmiştir. Bu okullarda çalışan öğretmenlerden araştırmaya katılan (79), %73,1'ini kadın,(29) % 26,9'unu erkek toplam 108 öğretmen ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği” ve Türkçeye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS İstatistik paket programına girilerek istatistik çözümlemeler bu program yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için (One-way) Tek Yönlü Varyans Analizi ve t-testi teknikleri kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için LSD testinden yararlanılmıştır.İletişim becerileri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını varsa bu ilişkinin yönünü belirlemek için “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iletişim becerilerinde ve problem çözme becerilerinde cinsiyet, göre fark bulunmuştur. Cinsiyet açısından bakıldığında örneklemin %73,1'inin kadın, % 26,9'unun erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin cinsiyete göre empati, alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı, saydamlık, eşitlik, etkililik ve yeterlilik alt boyutlarında ise farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin problem çözme becerilerinde cinsiyete göre, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarının tamamında anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iletişim becerileri ve problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir

Anahtar Sözcükler: Problem çözme becerisi algısı, İletişim becerileri algısı, Ortaokul öğretmeni

Abstract

In this study, it is aimed to investigate whether the perceptions of the teachers working in secondary schools in Famagusta, TRNC differ significantly according to gender, variable and whether there is a significant relationship between



communication skills and problem solving skills. Research In the 2015-2016 academic year, three easily accessible secondary schools were selected among the secondary schools in Famagusta by random sampling method. Among the teachers working in these schools (79), 73.1% were female and (29) 26.9% were male. İletişim Teacher Communication Skills Scale "and" Problem Solving Inventory uyar adapted to Turkish were used as data collection tools. The analysis of the collected data was entered into SPSS Statistical package program on computer and the statistical analyzes were performed with the help of this program. One-way ANOVA and t-test techniques were used to determine whether teachers' communication skills and problem-solving skills differ significantly by gender. As a result of the one-way analysis of variance, LSD test was used to determine from which groups the difference arises. Significance level was taken as 0.05. As a result of the research, it was found that the teachers' communication skills and problem solving skills differed according to gender. In terms of gender, it is seen that 73.1% of the sample consists of female and 26.9% of male teachers. The communication skills of the teachers differ significantly in empathy, sub-dimension and do not differ in the sub-dimensions of transparency, equality, effectiveness and competence. . It was observed that teachers' problem solving skills did not differ significantly according to gender in all sub-dimensions of hasty approach, thinking approach, avoidant approach, evaluative approach, self-confidence approach and planned approach. As a result of the research, it was found that there is a meaningful relationship between communication skills and problem solving skills of teachers.

Keywords: Problem solving skills perception, Communication skills perception, Secondary school teacher

Giriş

İletişimin temelinde, insanın başkalarıyla bir şekilde etkileşimde bulunma ihtiyacı vardır. Bu açıdan iletişim, iki ya da daha fazla birey arasında gerçekleşen, samimiyet boyutlarına göre duygusal yoğunluk düzeyinin de değiştiği, karşılıklı duygusal etkileşim sürecidir (İmamoğlu, 2009; Gafur, 2011). İletişimde başarılı bir öğretmenin sınıf yönetiminde hedefe ulaşacağını söylemek mümkündür. Çünkü öğrencileriyle iyi iletişim kurabilen bir öğretmen, sınıfta iyi ilişkiler kurulmasının, verimli bir öğretim-öğrenme ortamı oluşmasının, öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenmelerinin ve olumlu davranışlar kazanmalarının yolunu açacaktır. Sınıf yönetiminde etkili olmak isteyen bir öğretmenin en önemli sorumluluklarından biri, öğrencilerle iyi iletişim kurmaktır (Gülbahar ve Sivacı, 2018). Problem çözmenin temelinde ise, engeli ortadan kaldırmak vardır. Buradan yola çıkarak problem çözme; bireyin yaşamı boyunca belirlediği hedeflerin önüne çıkan engelleri aşmak için, türlü çözüm yolları arasında, sahip olduğu bireysel yetiştirilmişlik düzeyine göre en pratik olan, çözüm yolunu seçmesidir (Gafur, 2011). Öğretmenlik mesleğine ilişkin araştırmalar, son yıllarda eğitim araştırmalarının önemli bir alanı haline gelmiştir (Şimşek, 2003). Eğitim sisteminin temel ögesi olan öğretmenlik, toplumu tüm yönleriyle etkileme gücüne sahip mesleklerin başında gelmektedir (Şimşek, 2005). Eğitim bir iletişim sürecidir, dolayısıyla iletişimde bulunmaksızın eğitim yapmak imkânsızdır. (Küçükahmet, 2000; Çelik ve Çağdaş, 2010; Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2002). Bireyleri yeni yüzyıla hazırlamak, onlara sağlanacak eğitim imkânları ve onlarda geliştirilecek sağlıklı iletişim becerisi ile gerçekleştirilebilir (Çelik ve Çağdaş, 2010). Eğitimin niteliğinin ve kalitesinin büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılı olduğu söylenebilir (Celep, 2007). Öğretmenlerin iletişim becerileri ve problem çözme becerileri düzeylerinin belirlenip ortaya konmasıyla, bu alandaki mevcut eksikliklerin tespit edilmesi ve bunların giderilmesi yönündeki çalışmalarla günümüzün önemli sorunlarından birisi olan nitelikli öğretmen yetiştirme çabaları, daha etkili bir şekilde dönüştürülebilir (Yılmaz, 2011; Kesicioğlu ve Güven, 2014)

İnsanların sürekli iletişim durumu içinde olmasından kaynaklı bazen kişiler arası problemlerin varolmasına neden olur. Bundan dolayı kişiler arasında çıkan çatışmaların ne olduğu ve ne tarzda yollar izlenmesi gerektiği oldukça önemlidir (Terzi, 2003). Problem çözme becerileri düşük, iletişim becerileri yetersiz olan bireylerin; kişisel yeterliliklerinin yanında mesleki performanslarının da düşük olacağı düşünülebilir (Yılmaz, 2011; Kesicioğlu ve Güven, 2014; Serin, 2001; Serin, 2006; Serin, 2011; Serin, Bulut Serin ve Saygılı, 2009). Kişi güçlüklerin üstesinden gelebildiği müddetçe yaşamında başarılı olabilir. Problem çözme becerisi, kişi içerisinde bulunduğu ortam ile baş etmede en mühim özelliklerinden biri olarak problem çözme becerisi olduğudur, kişinin sosyal çevreye uyumu ile gündelik hayatındaki başarısı pozitif yönde etkilemektedir. (Tetik ve Açıkgöz, 2013). Kişilerin gelişmesi, öğretim faaliyetlerinde problem çözme en iyi şekilde uygulamasına bağlıdır. Bundan



dolayı problem çözme ve karar alırken kişi ömrü boyunca etkin ve önemli yaşamsal yeteneklerdir (Aldemir, Biçer ve Kale, 2014).

Hem iletişim becerileri hem de problem çözme becerileri, insanın sağlıklı bir yaşam sürdürmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle insan yaşamı için önemli bir yere sahip olan iletişim becerileri ve problem çözme becerileri hakkında, birçok araştırma bulunmaktadır (Gafur, 2011).

Son yıllarda, Türkiye’de öğretmenlerin problem çözme becerileri ve iletişim becerilerini algılamalarına ilişkin çalışmaların yapılmış olduğu görülmektedir. KKTC ‘de MEB bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin, problem çözme ve iletişim becerilerini ele alan çalışmaların az sayıda olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmanın sonuçlarının KKTC’de bu alana yeni katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu açıklamalar ışığında: değişen öğrenci niteliklerinin ve yaşam koşullarının yarattığı güçlüklerle baş etme sorumluluğu artan ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ve problem çözme becerilerine ilişkin algılamaları arasındaki ilişki düzeyleri incelenmeye çalışılmıştır.

Problem Cümlesi

1.Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iletişim becerileri ve problem çözme becerilerine ilişkin algılamaları nasıldır?

Alt problemler

1. Öğretmenlerin iletişim becerileri alt boyutları olan “empati”, “saydamlık”, “etkililik”, “eşitlik”, “yeterlilik” ile problem çözme becerileri alt boyutları olan “acelecilik”, “düşünen”, “kaçıngan”, “kendine güvenli”, “değerlendirici” ve “planlı yaklaşım” arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Öğretmenlerin iletişim becerileri ve problem çözme becerilerine ilişkin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ve problem çözme becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koyma ve ayrıca cinsiyet değişkeninin ne düzeyde etkili olduğunu anlamak açısından önemlidir.Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde ortaokul öğretmenleri arasında yapılmış olması, ortaokul öğretmenlerinin sahip oldukları iletişim becerileri ve problem çözme becerileri hakkında yapılabilecek iyileştirmeler ve araştırmalar açısından önemli olmaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modeli içerisinde yer alan korelasyon türü ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel araştırmalardan korelasyon türü ilişki aramalarında değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte değişim varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

2015-2016 Eğitim öğretim yılında KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Gazimağusa ilçe merkezindeki okullarda görevli ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır.Araştırmanın amacı doğrultusunda, rastlantısal örnekleme yöntemiyle Gazimağusa merkezdeki ortaokullar arasından, kolay ulaşılabilir üç ortaokul seçilmiş ve bu okullarda çalışan ortaokul öğretmenleri örneklemimizi oluşturmuştur. Seçilen bu okullarda görev yapan 108 gönüllü ortaokul öğretmeniyle çalışılmıştır. Bu öğretmenlerin %72,2’si kadın ,% 27,8’i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları



Öğretmen iletişim Becerileri Ölçeği (ÖİBÖ) :Öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarını değerlendirmek için Çetinkanat (1997) tarafından geliştirilen Öğretmen İletişim Becerileri Ölçeği(ÖİBÖ) kullanılmıştır. Orijinal çalışmada geçerlik güvenirlik çalışmaları alt boyutlarının Cronbach Alpha Değerleri; empati $\alpha=0.71$; saydamlık $\alpha=0.67$; eşitlik $\alpha=0.59$; etkililik $\alpha=0.45$; yeterlik $\alpha=0.50$ olup, ölçeğin iç tutarlılığı için hesaplanan Cronbach alpha değeri: ' $\alpha=0.85$ 'dır. Bu çalışma için " $\alpha=0.81$ " olarak belirlenmiştir.

Problem Çözme Envanteri (PÇE)

Orijinali Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen, N.Şahin, N.H.Şahin ve P.P.Hepner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan Problem Çözme Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Ölçeğin " $\alpha=0.90$ " olan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, bu çalışma için " $\alpha=0.87$ " olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Uygulanan ölçekler ve alt boyutlar arasında ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin yönünü belirlemek için "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı" analizi kullanılmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin iletişim becerileri ve problem çözmeye ilişkin algılamaları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı, t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Toplanan verilerin analizi bilgisayar ortamında SPSS İstatistik paket programına girilerek istatistik çözümlerler bu program yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Tablo1:Öğretmenlerde iletişim becerileri ölçeğinin Alt Boyutları puanlarına ilişkin, ortalama ve standart sapmaları

Değişken	n	$\bar{X}$	Ss
Empati	108	46.703	3.804
Saydamlık	108	33.925	4.582
Etkilik	108	40.240	3.141
Eşitlik	108	40.425	3.927
Yeterlilik	108	18.703	1.670

Tablo 1’de öğretmenlerde iletişim becerileri ölçeğinin alt boyutlarının puan ortalamalarına bakıldığında: Empati ($\bar{X}=46.703$), Saydamlık ($\bar{X}=33.925$), Eşitlik ($\bar{X}=40.425$), Etkilik ($\bar{X}=40.240$), Yeterlilik ($\bar{X}=18.703$) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerde en yüksek ortalamanın empati alt boyutunda, en düşük ortalamanın ise,»yeterlilik alt boyutunda olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Öğretmenlerde problem çözme ölçeğinin Alt Boyutları puanlarına ilişkin, ortalama ve standart sapmaları

Değişken	n	$\bar{X}$	Ss
Aceleci Yaklaşım	108	33.601	5.748
Düşünen yaklaşım	108	24.805	5.116
Kaçıngan yaklaşım	108	20.185	3.480



Değerlendirici Yaklaşım	108	15.611	2.505
Kendine Güvenli Yaklaşım	108	35.055	4.650
Planlı Yaklaşım	108	20.759	3.530

Tablo 2’de görüldüğü üzere, problem çözme becerilerinin altboyutlarının puan ortalamalarına bakıldığında, Aceleci yaklaşım ($\bar{X}$ =33.601), Düşünen yaklaşım ($\bar{X}$ =24.805),Kaçıngan yaklaşım ($\bar{X}$ =20.185), Değerlendirici yaklaşımı ($\bar{X}$ =15.611), Kendine güvenli yaklaşım ($\bar{X}$ =35.055) Planlı yaklaşım ($\bar{X}$ =20.759) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerde problem çözme alt boyutlarından en yüksek ortalamanın Kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda, en düşük ortalamanın ise, değerlendirici yaklaşım alt boyutunda olduğu görülmektedir

Tablo 3: Öğretmenlerin iletişim becerileri ve problem çözme becerileri alt boyutlarına ilişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları Analiz Sonuçları

		Empati	Etkililik	Eşitlik	Saydamlık	Yeterlilik
Aceleci	r	0.046	-0.315*	-0.333*	0.142	-0.245*
Yaklaşım	p	0.638	0.000	0.000	0.143	0.011
	n	108	108	108	108	108
Düşünen	r	-0.091	0.22	-0.152	-0.125	0.049
Yaklaşım	p	0.348	0.818	0.117	0.196	0.614
	n	108	108	108	108	108
Kaçıngan	r	-0.101	-0.275*	0.022	0.072	0.115
Yaklaşım	p	0.301	0.004	0.821	0.460	0.237
	n	108	108	108	108	108
Değerlendirici	r	0.032	-0.091	-0.040	-0.112	-0.031
Yaklaşım	p	0.740	0.350	0.677	0.250	0.753
	n	108	108	108	108	108
Kendine	r	-0.097	0.003	-0.224*	0.011	0.151
Güvenli	p	0.320	0.972	0.020	0.912	0.119
Yaklaşım	n	108	108	108	108	108
Planlı	r	-0.091	0.105	-0.074	-0.065	-0.015
Yaklaşım	p	0.346	0.281	0.449	0.504	0.880
	n	108	108	108	108	108

Tablo 3 incelendiğinde, problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan ”aceleci yaklaşım” ile iletişim becerileri alt boyutu olan “etkililik” arasında ($r=-,315$; $p<0,01$); “aceleci yaklaşım” ile “eşitlik” arasında ($r=-,333$; $p<0,01$) negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ; “aceleci yaklaşım” ile “yeterlilik” ($r=-,245$; $p<0,01$) arasında ise negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.



Problem çözme ölçeğinin alt boyutu olan “Kaçınan yaklaşım” ile “Etkililik” ($r=-,275$, $p<0,01$) alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki; “Kendine güvenli yaklaşım” alt boyutu ile “Eşitlik” alt boyutları arasında ($r=-,224$, $p<0,01$) negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür

Tablo 4- Cinsiyete Göre, Öğretmenlerde İletişim Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutları Puanlarına İlişkin, Ortalama Ve Standart Sapmaları,-t Değerleri Ve Önem Düzeyleri

Değişkenler	cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p	Önem Düzeyi
Empati	Kadın	78	47.564	3.566	3.947	0.000	$p<0.05^*$
	Erkek	30	44.466	3.875			
Saydamlı	Kadın	78	33.461	4.176	-1.713	0.090	$p>0.05$
	Erkek	30	35.133	5.393			
Eşitlik	Kadın	78	40.179	3.737	-1.052	0.295	$p>0.05$
	Erkek	30	41.066	4.385			
Etkilik	Kadın	78	40.333	3.052	0.482	0.624	$p>0.05$
	Erkek	30	40.000	3.403			
Yeterlilik	Kadın	78	18.666	1.568	-0.370	0.712	$p>0.05$
	Erkek	30	18.800	1.936			

* $p<0.05$

Tablo 4’te görüldüğü gibi, cinsiyete göre, iletişim becerileri alt boyutu olan «Empati» alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalamasının erkek öğretmenlerden anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur ($t= 3,947$, $p<0,05$). Buna göre, kadın öğretmenlerin empati düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. İletişim becerileri alt boyutları olan “Saydamlık” ($t= -1,713$), “Eşitlik” ($t= -1,052$), “Etkililik” ($t=,492$), “Yeterlilik” ($t= -,370$) alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Tablo 5 - Cinsiyete göre, öğretmenlerde problem çözme becerileri ölçeğinin Alt Boyutları puanlarına ilişkin, ortalama ve standart sapmaları, t değerleri ve önem düzeyleri

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p	Önem Düzeyi
Aceleci Yaklaşım	Kadın	78	33.113	6.093	-1.679	0.069	$p>0.05$
	Erkek	30	34.931	4.511			
Düşünen Yaklaşım	Kadın	78	24.582	5.723	-0.994	0.012	$p<0.05^*$
	Erkek	30	25.413	2.872			
Kaçınan Yaklaşım	Kadın	78	20.278	3.515	0.463	0.871	$p>0.05$
	Erkek	30	19.931	3.432			
Değerlendirici Yaklaşım	Kadın	78	15.620	2.774	0.079	0.081	$p>0.05$
	Erkek	30	15.586	1.592			
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kadın	78	35.430	4.567	1.357	0.354	$p>0.05$
	Erkek	30	34.034	4.799			
Planlı Yaklaşım	Kadın	78	20.987	3.784	1.109	0.427	$p>0.05$
	Erkek	30	20.137	2.682			

* $p<0.05$



Tablo 5’de görüldüğü gibi, cinsiyete göre problem çözme becerilerinin «Düşünen yaklaşım» alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=,994$, $p<0,05$). Buna göre düşünen yaklaşımda erkek öğretmenlerin puan ortalamasının kadın öğretmenlerden anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyete göre problem çözme becerilerinin alt boyutları olan, «Aceleci yaklaşım» ($t=1.679$, $p<.05$); «Kaçınan yaklaşım» ($t= .463$, $p<.05$,); «Değerlendirici yaklaşım » ($t=.079$, $p<.05$); «Kendine güvenli yaklaşım» ($t= 1.357$, $p<.05$,) ve Planlı yaklaşım ($t= 1.109$, $p<.05$), alt boyutlarında puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına genel olarak bakıldığında, Öğretmenlerin Problem çözme becerilerinde, Aceleci yaklaşım alt boyutu ile iletişim becerilerinin; etkililik ve eşitlik alt boyutları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, yeterlilik alt boyutu arasında ise negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Buna göre, öğretmenlerde problem çözmede Acelecilik azaldıkça, iletişim becerilerinde daha etkili, eşitlikçi ve daha yeterli olmaktadır. Kaçınan yaklaşım alt boyutu ile iletişim becerilerinin; Etkililik alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, iletişimde etkililik arttıkça, problem çözmede kaçınan yaklaşım azalmaktadır. Kendine güvenli yaklaşım alt boyutu ile iletişim becerilerinin; Eşitlik alt boyutları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, problem çözmede kendine güvenli yaklaşım arttıkça, iletişimde eşitlik düzeyinde azalma görülmektedir. Naçar (2010) öğretmenlerin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Tunçeli (2013) öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin iletişim becerileri ve mesleğe yönelik tutumları üzerinde anlamlı fark yaratmadığı saptanmıştır. Alakoç (2005), yaptığı çalışmada iletişim becerileri ile problem çözme becerileri yaklaşımlarının tüm alt boyutlarında ve problem çözme toplam puanları arasında negatif yönde bir ilişki bulmuştur. Bozkurt, Serin ve Emran (2003) yaptıkları çalışmada problem çözme becerisi ile iletişim becerisi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Cinsiyete göre, iletişim becerileri alt boyutu olan «Empati» alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalamasının erkek öğretmenlerden anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre, kadın öğretmenlerin empati düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Saydamlık, Eşitlik, Etkililik Yeterlilik alt boyutlarında ise cinsiyete göre bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

İlgili literatür incelendiğinde bazı çalışmalarda kadın öğretmenlerin iletişim becerilerinin erkek öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna (Şeker, 2000; Saracaoğlu, Öztürk ve Silkü, 2001; Ceylan, 2007; Özerbaş, Bulut ve Usta, 2007; Toy, 2007) ulaşılmıştır. Bozkurt Bulut (2004), ilköğretim sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, iletişim becerisi “etkililik” ve “yeterlilik” alt boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki verimlilik derecelerine ilişkin algılamalarına göre iletişim becerileri toplam puanları ortalamaları arasında ve iletişim becerileri alt ölçekleri olan “empati, “eşitlik, “etkililik ve “yeterlilik” puanlarının ortalamaları arasında fark saptanmıştır. Bu çalışmalar araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Bazı çalışma sonuçlarında ise, kadın ve erkek öğretmenlerin iletişim becerilerini algılamalarına ilişkin farklı sonuçlar elde edildiği görülebilir.

Bazı çalışmalarda kadın ve erkeklerin iletişim becerilerini algılamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı çıkmıştır (Öztaş, 2001; Günay, 2003; Acar, 2009; Keleşoğlu, 2009; Tek, 2008; Levent, 2011; Koçak, 2013; Posluoğlu, 2014).



Bulut (2003), Bozkurt, Serin ve Emran (2000) yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin toplam iletişim beceri toplam puan ortalamaları, erkek öğretmenlere göre daha yüksektir ancak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre, kadın öğretmenlerin iletişim becerilerini daha iyi kullandıkları, erkek öğretmenlere göre öğrencilerle daha iyi iletişim kurdukları ve kendilerini öğrencilerin yerine koyabildikleri söylenebilir. Bu sonuç: kadınların, başkalarının sorunlarına daha duyarlı ve başkalarıyla iyi ilişkiler içerisinde olma gibi kadın rolü ile ilgili beklentilerden ve öğretmenlik mesleğinin kadın öğretmenler tarafından benimsemiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Cinsiyet değişkenine yönelik yapılan istatistiksel analizler sonucunda: Düşünen yaklaşım alt boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalaması kadın öğretmenlerden anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Korkut (2002), yaptığı araştırma sonucunda cinsiyetler arasında problem çözme açısından erkekler lehine anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Arsal (2009) problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkeni ile olan ilişkisini ele alan diğer çalışmalarla karşılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre de anlamlı farklılık görüldüğü belirlenmiştir. Bozkurt, Serin ve Emran (2003) ile Serin (2006) cinsiyete göre, problem çözme becerileri algıları toplam puanları arasında kadınlar lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır. Bulut Serin ve Derin (2008), yaptıkları çalışmada kişilerarası problem çözmeye yönelik algılarında ve denetim odaklarındaki değişkenlerde cinsiyet, baba ile annenin tahsili araştırma kapsamında yer almıştır. Kız öğrencilerin iletişim becerileri konusunda erkek öğrencilerden uyum yetenekleri, konuşmayı idare etmeleri ve konuşmaya karşı alakaları açısından daha yüksek çıktığı görülmüştür (Aydoğan ve Kahraman, 2019). Şeb ve Bulut Serin (2017), yaptıkları çalışmada ,Problem Çözme Becerisinde Güven, Özdenetim ve Kaçınma alt boyutları arasında cinsiyete göre satranç eğitimi alan ve almayan öğrencilerde bulgulara bakıldığında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonucunda, incelemeye alınan öğrencilerin kişilerarası problem çözme becerisi algılarıyla cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin Denetim odağı düzeyi ile babanın eğitim durumuna veribakılarak fark anlamlı bulunmuştur. Cinsiyete göre problem çözme puanları arasında farklılık bulunmasında, çağımızda demokratik toplumlarda cinsiyet eşitliği ve bireylerin eşit haklara sahip olmaları gibi düşüncelerin yaygınlaşmasının etkili olduğu düşünülebilir. Kadın öğretmenlerin empati düzeyi erkek öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin de empati düzeylerini yükseltmeye dönük eğitim programları uygulanması önerilebilir.

Bu çalışma, KKTC’de MEB Gazimagusa bölgesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yapılmıştır. Bu nedenle bu çalışma bulgularının genellemesi bu örneklem grubu ile sınırlıdır. Bu konuda yapılacak olan yeni çalışmalarda: Bu araştırmanın farklı illerde, farklı branşlardaki öğretmenlerle ve daha geniş çalışma gruplarıyla tekrarlanmasının, karşılaştırmalar yapabilmek imkânı sağlayacağı düşünülmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin iletişim ve problem çözme becerilerinin düzeylerinin saptanması yanında iletişim ve problem çözme becerilerini daha etkin kullanmanın nasıl geliştirileceği; desteklenmesi için nasıl eğitim verilmesi gerektiği gibi konularda nitel araştırmalar yapılmalıdır. Okullarda, öğretmenlere ve tüm okul çalışanlarına problem çözme ve iletişim becerileri eğitimi verilmesi önerilebilir. Çalışılan okul türüne göre öğretmenlerin iletişim ve problem çözme yaklaşımlarını kullanma eğilimindeki farklılıklarda okul içi hangi faktörlerin rol oynadığı araştırılabilir. Öğretmenlerin iletişim ve Problem çözme becerisini etkileyebilecek okul ortamlarındaki çeşitli faktörler hakkında daha ayrıntılı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acar, V. (2009), “Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri”, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.



Aldemir, Y , Biçer, T , Kızıldağ Kale, E . (2014). Futbolcularda İmgeleme Çalışmalarının Problem Çözme Üzerine Etkisi. Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 5 (2), 37-45. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/omuspd/issue/20458/217870>

Alakoç, D. (2005), “ Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İletişim ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Arsal, Z. (2009), Problem Çözme Stratejilerinin Problem Çözme Başarısını Yordama Gücü. Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/download/1048/1938>

Aydoğan,B. ve Kahraman ,S (2019). Mühendislik, Psikoloji ve Tiyatro Bölümlerinde Okumakta Olan Üniversite Öğrencilerinde İletişim Becerileri Ve Empati Düzeylerinin Karşılaştırılması.Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD).6(2),287-298.

Bozkurt Bulut, N . (2004). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (4), 443-452. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/tebd/issue/26126/275206>

Bozkurt, N., Serin, O. ve Emran, B. (2004), “İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problem çözme becerileri, iletişim becerileri ve denetim odağı düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi”,XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, c.2. ss.373-393, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü,Antalya

Bozkurt, N., Serin, O., & Emran, B. (2003). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problem çözme, iletişim becerileri ve denetim odağı düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. 12. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, 1373-1392.

Bulut, M., Usta, E., (2003). Öğretmen Adaylarının Algıladıkları İletişim Becerileri Düzeylerinin İncelenmesi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad) Cilt 8, Sayı 1.

Bulut Serin, N. ve Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5 (1),1-18.

Celep, C. (2007). Okullarda bilgi yönetim kültürü geliştirmede okul yöneticilerinin rolü. Eğitime Bakış, 3(8), 15-22.

Ceylan, G. (2007). “Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminin Sınıf Atmosferine Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çelik, E., & Çağdas, A. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi/A Research Regarding The Emphatic Tendencies of Preschool Education Teachers In Terms of Some Variables. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (23), 23.

Çetinkanat, A.C. (1997). Öğretmenlerin İletişim Becerileri”, 3.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 23-24 Ekim, ss17-26, Çukurova Üniversitesi, Adana

Günay, K. (2003). Sınıf Yönetiminde İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Gafurr, H. (2011) Arnavutluk Ve Türkiye’deki Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İlişki İle Problem Çözme Becerilerini Karşılaştırılması Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi Konya

Gülbahar, B , Sıvacı, S . (2018). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (1), 268-301. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/yyuefd/issue/40566/493047>

Heppner, P.P. ve Baker, C.E. (1997). Applications of the problem solving inventory.Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 29(4), 229-242(Çeviren: A. F. Oğuzkan). İstanbul: Meb Yayınları.

İmamoğlu, S. (2008). Genç Yetişkinlikte Kişilerarası İlişkilerin Cinsiyet, Cinsiyet Roller ve Yalnızlık Algısı Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul



İmamoğlu, S.E. (2009). Kişilerarası İlişkiler. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi

Kesicioğlu, O. S., & Güven, G. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme, Empati Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Electronic Turkish Studies, 9(5).

Koçak, O. (2013). Ortaokullarda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri İle Branş Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişki, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Korkut, F. (2002). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S.22. ss.177–184

Keleşoğlu, G. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin liderlik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Küçükahmet, L. (2000), Sınıf Yönetimi, Ankara: Nobel Yayınevi

Levent, B.,(2011),Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin İletişim Becerilerine Etkisi,Yüksek Lisans Tezi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi ,Konya

Nacar, F.S.(2010). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Ve Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Özerbaş, M. A.,Bulut,M. ve Usta,E.(2007), ÖğretmenAdaylarınınAlgıladıklarıİletişim Becerisi Düzeylerinin İncelenmesi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), c. 8. S.1.ss.123-135

Öztaş, R. (2001), Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Yeterlilikleri,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Posluoğlu B. D. F.(2014). İlkokul Öğretmenlerinin İletişim Yeterlilikleri İle Empati Kurma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Sancaktepe İlçesi Örneği),Yüksek Lisans, Tezi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

Saracaloğlu, A.S., Özkütük N ve Silkü A. (2001), “Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri”, X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (Sözel Bildiri),Bolu.

Saracaloğlu, A. S., Serin, O., & Bozkurt, N. (2002). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Başarıları Arasındaki İlişki, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 16, ss: 149-162.

Serin, O., Bulut Serin, N. & Saygılı G. (2009). The effect of educational technologies and material supported science and technology teaching on the problem solving skills of 5th grade primary school students. Procedia - Social and Behavioral Sciences,1(1), 665-670.

Serin Bulut N. (2003). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi XII. Eğitim Bilimleri Kongresinde, Gazi Üniversitesi-Antalya, 15-18 Ekim

Serin, O. (2011). The effects of the computer-based instruction on the achievement and problem solving skills of the science and technology students The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10(1), 183-201.

Serin, O. (2006), Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, TED Eğitim ve Bilim Dergisi, c.31.S.142. ss.80-88.

Serin, O. (2001). Lisans ve lisansüstü düzeydeki fen grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri, fen ve bilgisayara yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişki. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora tezi, İzmir.

Şahin, N., Şahin N.N. ve Heppner P.P. (1993),” Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students” Cognitive Therapy & Research, c.17. S.4. ss.379-396



Şeb, G., & Bulut Serin, N. (2017). KKTC’de Satranç Eğitimi Alan ve Almayan İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları. *International Journal Of New Trends In Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 6(3),58-67.

Şeker, A. (2000). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şimşek, Y. (2005). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki. TC Anadolu Üniversitesi yayınları Eğitim Fakültesi yayınları.

Tek İ. (2008).Okul Yöneticilerinin İletişim Becerisi İle Çatışmayı Yönetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul Kadıköy İlçesi Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi ,Sosyal Bilimler Enstitüsü ,Yeditepe Üniversitesi ,İstanbul.

Tetik, S. ve Açıkgöz, A. (2013). Duygusal Zeka Düzeyinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi: Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 3(4),87-97<https://dergipark.org.tr/ejovoc/issue/5389/73091>

Toy,S.(2007). Mühendislik ve Hukuk Fakülteleri Öğrencilerinin İletişim Becerileri Açısından Karşılaştırılması ve İletişim Becerileri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Ankara.

Tunçeli, H.İ. (2013). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.(Sakarya Üniversitesi Örneği) *Pegem Journal of Education & Instruction*, 3(3), 2013, 51-58

Yılmaz, N. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla

EXTENDED ABSTRACT

In this study, it is aimed to investigate whether the perceptions of the teachers working in secondary schools in Famagusta, TRNC differ significantly according to gender, variable and whether there is a significant relationship between communication skills and problem solving skills. Research In the 2015-2016 academic year, three easily accessible secondary schools were selected among the secondary schools in Famagusta by random sampling method. Among the teachers working in these schools (79), 73.1% were female and (29) 26.9% were male. İletişim Teacher Communication Skills Scale ”and“ Problem Solving Inventory uyar adapted to Turkish were used as data collection tools. The analysis of the collected data was entered into SPSS Statistical package program on computer and the statistical analyzes were performed with the help of this program. One-way ANOVA and t-test techniques were used to determine whether teachers' communication skills and problem-solving skills differ significantly by gender. As a result of the one-way analysis of variance, LSD test was used to determine from which groups the difference arises. Significance level was taken as 0.05. As a result of the research, it was found that the teachers' communication skills and problem solving skills differed according to gender. In terms of gender, it is seen that 73.1% of the sample consists of female and 26.9% of male teachers. The communication skills of the teachers differ significantly in empathy, sub-dimension and do not differ in the sub-dimensions of transparency, equality, effectiveness and competence. . It was observed that teachers' problem solving skills did not differ significantly according to gender in all sub-dimensions of hasty approach, thinking approach, avoidant approach, evaluative approach, self-confidence approach and planned approach. As a result of the research, it was determined that there is a meaningful relationship between the communication skills and problem solving skills of the teachers. When the findings of the study are examined in general, in the problem solving skills of the teachers, the hasty approach sub-dimension and communication skills; It was found that there was a negatively moderate significant relationship between effectiveness and equality subscales, and a negatively low significant relationship between adequacy and dimension sub-dimensions. Accordingly, as teachers' hastiness decreases in problem solving, they become more effective, egalitarian and more efficient in their communication skills. Avoidant approach sub-



dimension of communication skills; There was a negatively low level of significant relationship between the effectiveness subscale. Accordingly, as communication efficiency increases, the avoidant approach to problem solving decreases. Self-confident approach sub-dimension of communication skills; There was a negatively low level of significant relationship between the equality sub-dimensions. Accordingly, as the self-confident approach to problem solving increases, the level of equality in communication decreases. Naçar (2010) found a significant relationship between teachers' communication and interpersonal problem solving skills. Alakoç (2005) found a negative relationship between communication skills and problem solving skills in all sub-dimensions and total problem solving scores. Bozkurt, Serin and Emran (2003) found a negative relationship between problem and communication skills in their study. They support the findings of this study. It was found that the average score of the female teachers was significantly higher in the «Empathy alt sub-dimension, which is the communication skills sub-dimension by gender. Accordingly, female teachers' empathy levels are higher than male teachers. In the sub-dimensions of transparency, equality and effectiveness, it was observed that there was no difference in gender. When the related literature was examined, it was concluded that communication skills of female teachers were higher than male teachers (Şeker, 2000; Saracaoğlu, Öztürk & Silkü, 2001; Ceylan, 2007; Özerbaş, Bulut & Usta, 2007; Toy, 2007). These studies are in parallel with the results of the research. In the results of some studies, it can be seen that there are different results regarding the perception of communication skills of male and female teachers. In some studies, it was found that there was no significant difference between men and women's perception of communication skills (Öztaş, 2001; Günay, 2003; Acar, 2009; Keleşoğlu, 2009; Tek, 2008; Levent, 2011; Koçak, 2013; Posluoğlu, 2014). Bulut (2003), Bozkurt, Serin and Emran (2000) in their study, the total communication skills total score means of female teachers were higher than male teachers, but no significant difference was observed. According to this, it can be said that female teachers use their communication skills better, they communicate with students better than male teachers and they can put themselves in their place. This may be due to the expectations of women about the role of women such as being more sensitive to the problems of others and having good relations with others and that the teaching profession has been adopted by female teachers. As a result of the statistical analysis of the gender variable: In the sub-dimension of the thinking approach, the mean score of the male teachers differs significantly from the female teachers. Korkut (2002) found that there is a significant difference between the genders in favor of men in terms of problem solving. Bozkurt, Serin and Emran (2003) and Serin (2006) found a significant difference in favor of women between total problem solving skills perceptions by gender. It can be thought that gender equality in democratic societies in our age and the spread of ideas such as having equal rights of individuals are effective in finding differences between problem solving scores according to gender. The empathy level of female teachers was found to be higher than male teachers. It may be recommended to implement training programs to increase the empathy levels of male teachers. This study was conducted with teachers working in secondary schools in the TRNC Gazimagusa region. Therefore, the generalization of these study findings is limited to this sample group. In the new studies to be conducted on this subject: It is considered that repeating this research with teachers and wider working groups in different provinces, in different branches will provide the opportunity to make comparisons. In addition to determining the level of communication and problem solving skills of secondary school teachers, how to use communication and problem solving skills more effectively; qualitative research should be conducted on issues such as how education should be provided. In schools, teachers and all school staff may be offered problem-solving and communication skills training. Which factors play a role in the differences in the tendency of teachers to use communication and problem solving approaches according to the type of school studied. More detailed studies can be carried out on various factors in school settings that may affect teachers' communication and problem solving skills.



ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİM STİLLERİ İLE SINIF KONTROL DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ*

INVESTIGATION OF TEACHER CLASS MANAGEMENT STYLES AND CLASS CONTROL LEVELS ACCORDING TO SOME VARIABLES

Alattin BAYSAL

Öğretmen, Lefke Avrupa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi, Lefke, Kuzey Kıbrıs, TR-10, Mersin, Türkiye

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3648-3310>

alattinbaysal@yahoo.com

Hasan ALTUN

Yrd. Doç. Dr., Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü, Lefke, Kuzey Kıbrıs, TR-10, Mersin, Türkiye

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5943-356X>

haltun@eul.edu.tr

Received Date: 26-04-2019

Accepted Date: 16-07-2019

Published Date: 30-06-2019

Öz

Bu araştırmada; Öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri, sınıf kontrol düzeyleri ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılı'nda KKTC Milli Eğitim Bakanlığı Genel Ortaöğretim Dairesi'ne bağlı orta dereceli okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini de bu okulların sayısı dikkate alınarak tesadüfi olarak belirlenen okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin sınıf yönetim stillerini ortaya çıkarıp belirlemek amacıyla, Kris (1996) tarafından oluşturulan ve Ekici (2004) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan sınıf yönetim stilleri ölçeği, sınıf kontrol düzeylerinin belirlenmesi için de Yılmaz ve Şahin (2016) tarafından geliştirilen sınıf yönetiminde kontrol düzeyi belirleme ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetim stillerine yönelik cinsiyet, medeni durum, mezuniyet durumuna göre karşılaştırmada t-testi, öğretmenlerin sınıf yönetim stillerinin, yaş grupları ve araştırma sürelerine göre anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için ileri analiz olarak tukey testi, öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri ile sınıf kontrol düzeyleri arasındaki ilişki için de basit doğrusal korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri açısından; Otoriter sınıf yönetimi stili erkeklerde, başıboş sınıf yönetimi stili ise kadınlarda daha yüksek olduğu, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha otoriter bulunduğu, bekar öğretmenlerin başıboş ve aldırma sınıf yönetimini tercih ettikleri, takdir edilen sınıf yönetim stili 31-40 yaş arası ile 41 yaşın üstü öğretmen gruplarından oluştuğu, başıboş sınıf yönetim stili ise çalışma süresi olarak 10 yıl altı meslek kıdeme sahip gruplar ile 11-20 yıl arası meslek kıdeme sahip grupların bu stili sergilediği görülmüştür. Sınıf kontrol düzeyleri açısından; Erkek öğretmenlerin düşük kontrol düzeyini benimserken kadın öğretmenlerde yüksek kontrol düzeyi ortalaması erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, medeni duruma göre evli olan öğretmenler düşük kontrol düzeyini sergilerken bekar öğretmenler yüksek kontrol düzeyini sergilemeleri oranları daha fazla bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri ile sınıf kontrol düzeyleri arasındaki anlamlı ilişki bulunmuştur. Takdir edilen sınıf yönetim stili ile yüksek kontrol düzeyi arasında pozitif yönlü, takdir edilen sınıf yönetim stili ile düşük kontrol düzeyi arasında negatif yönlü, aldırma sınıf yönetimi stili ile orta kontrol düzeyi arasında negatif ve başıboş sınıf yönetim stili ile orta kontrol düzeyi arasında negatif yönlü ilişki gözlemlenmiştir

Anahtar Sözcükler: Sınıf yönetimi, Öğretmen sınıf yönetim stilleri, sınıf kontrol düzeyi

* Bu makale 1. Yazarın Yrd. Doç. Dr. Hasan ALTUN danışmanlığında yaptığı “Öğretmen Sınıf Yönetim Stilleri ile Sınıf Kontrol Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinin bir bölümünden hazırlanmıştır.



Abstract

In this study; It is aimed to determine the classroom management styles, class control levels and the relationship between the teachers. The research population is composed of teachers working in the secondary schools of the TRNC Ministry of National Education-General Secondary Education Department in the 2017-2018 Academic Year. The sample of the research sample was taken into consideration and the teachers who worked in the schools determined randomly were formed. In order to determine the classroom management styles of teachers as data collection ztool, Kris (1996) prepared a scale of classroom management styles adapted to Turkish by Ekici (2004), and control of classroom management developed by Yılmaz and Şahin (2016) for the determination of class control levels. and the personal information form developed by the researcher were used. Gender, marital status, graduation status of teachers according to the gender, marital status of the research, t-test in comparison, the one-way analysis of variance (ANOVA) to test the significance of the classroom management styles of teachers according to age groups and research periods tukey test, a simple linear collation analysis was conducted for the relationship between teachers' classroom management styles and class control levels. In terms of teachers' classroom management styles; The authoritarian class management style is higher in males, while the idle class management style is higher in females, male teachers are more authoritarian than female teachers, single teachers prefer idle class management. In the stray class management style, it was seen that groups of 10 years and 11-20 years exhibited this style. In terms of class control levels; While male teachers had low level of control, female teachers had higher level of control than male teachers, while teachers who were married according to marital status exhibited low level of control while single teachers showed higher levels of control. In the study, a significant relationship was found between the classroom management styles of the teachers and the class control levels. The positive direction between the controlled classroom management style and the high control level was negative. and the stratified class management style and the middle control level.

Keywords: Classroom management, teacher classroom management styles, class control level

Giriş

Eğitimde önemli bir yere sahip olarak görülen öğretmenlerin eğitim sisteminin temel taşı olmakla birlikte gelecek nesillerin yetiştirilmesi, öğrencilerin akademik başarı ve kişilik gelişimlerini kazandırmada önemli bir yere sahiptir. Bir ülkenin gelişmesinde, nitelikli-kaliteli insan gücünün oluşturulmasında, toplumdaki huzur ve olumlu sosyal yaşamın gerçekleştirilmesinde, bireylerin sosyal bir yapı içinde etkinlik kazanması ve sosyal hayata uygun hale getirme, toplumun gelenek, değer ve kültürlerinin genç nesillere iletilmesinde öğretmenlerin etkin bir rol üstlenmesi beklenmektedir (Özden, 1999). Geleceğimizin mirasçıları olan öğrencilerimize rehberlik eden öğretmenlerin eğitimde istendik başarı ve hedeflere ulaşmak için eğitim ortamların başında yer alan sınıf ortamında sınıf yönetiminin etkin ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinin sağlanması gerekmektedir. Yönetim amaçlanan ortak bir hedefin gerçekleştirilebilmesi amacıyla insan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasıdır. İnsan ve madde kullanılarak belirlenen amacın gerçekleştirilmesi işidir (Aydın, 1994).

Sınıf yönetimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıf yönetiminin pek çok tanımının yapıldığını ve tanımlamaların farklı bakış açılarıyla farklı farklı tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Ağaoğlu (2012) sınıf yönetimini tanımlarken, öğretmen ve öğrencilerin iş ve çalışma sırasında karşılaştıkları sorun ve engellerinin minimuma indirilmesi, öğretimde kullanılan zamanın uygun kullanılması ve öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması; Erden'e göre (2000) öğretim işinin etkin, etkili ve faydalı olması amacıyla ihtiyaç duyulan şartların yerine getirilmesini sağlayan tüm düzenleme ve eylemler; Balbay'a göre (2012) Öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlayacak biçimde, sınıf etkinliklerinin öğrencilerinde katılımıyla birlikte, öğrencilerin yararına düzenlenip, yönetilmesi; Karaköse (2010)'a göre sınıf yönetimi eğitim-öğretimin uygulanması süreçlerinde öğretmenlerin kullandığı kavramların, araçlar ve tekniklerin birlikte kullanılarak oluşturulan disiplinler arası bir pratik alan olarak görmüştür. Sınıf içi etkinliklerin öğrenme ekseninde etkili biçimde düzenleme, düzenin sürdürülerek öğrenci davranışlarına yol gösterme, rehberlik etme süreci olarak görülür. Diğer bir ifadeyle, sınıf içinde olumlu bir öğrenme havası oluşturarak, öğrencilerin kendilerini serbestçe yansıtmalarını ve potansiyellerini ortaya çıkarabilmelerine olanak sağlayan süreç olarak belirtir (Turan, 2006). Şentürk ve Oral (2008), sınıf yönetimi alanında yaptıkları çalışmada Türkiye'de 1997-2008 yıllarında sınıf yönetimi alanlarında yazılmış araştırmaları incelemiş, bu inceleme sonucunda yapılan araştırmaların genel olarak sınıf yönetiminin davranış düzenlemeleri ve öğrenme sürecinde insan ilişkileri boyutlarıyla ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Dirlikli, Sakallı



ve Akgün (2015), sınıf yönetimi alanında gerçekleştirilmiş araştırmaların sıklıkla sınıfta istenmeyen davranışlar, sınıfta istenmeyen davranışların nedenleri ve istenmeyen davranışlar karşısında öğretmenlerin uyguladıkları stratejiler üzerinde çalışmalar olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf yönetimde farklı bakış açılarına sahip yaklaşım ve modeller yer almaktadır. Sınıf yönetim modellerinin bireye, eğitime ve öğretmen - öğrenci etkileşimine bakışı farklıdır. Öğretme ve öğrenme etkinliklerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi öğretmenin, sınıf yönetimini olumsuz etkileyen istenmeyen davranışları ortaya çıkmadan önce önlemek için müdahaleci bazı önlemler uygulaması gerekmektedir. Sınıfta meydana gelen istenmeyen davranış şekillerinin ve sebeplerinin çeşitlilik göstermesi nedeniyle değişik, farklı sınıf yönetimi modellerinden yararlanır.

Öğretmenin sınıfta oluşturacağı iletişim dokusu ve öğrenme sürecini yönetme ve yönlendirmede kullandığı teknik, söz, hareket ve davranışlarının, öğrencilerin öğrenme sürecine önemli bir katkı sağladığı söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergiledikleri yaklaşımların veya stillerin belirgin olmasını önemli kılmaktadır. Öğretmenlerin sınıfta öğrencilerle kurdukları iletişim, etkileşim ve ders içindeki söz ve hareketler temelde öğretmenlerin sınıf yönetimi stillerinin birer sonucu gibi görmek mümkündür. Bundan dolayı sınıf yönetim stillerini, öğretmenin sınıfta öğrencilerle kuracağı iletişim-etkileşim süreci ve öğrenme-öğretme sürecinin etkili ve faydalı biçimde uygulanmasında önemli unsurların bir bileşkesi olarak görmek mümkündür. Sınıf yönetiminde öğretmenlerin görgü ve kabiliyetlerine bağlı olarak sergiledikleri söz, hareket ve davranışlara dayanarak hangi tür sınıf yönetim stilini uyguladıklarını belirlemek öğrenme-öğretme süreci açısından oldukça önemli hale gelmektedir. Öğretmenin temel fonksiyonlarından biri olan sınıfta eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenleyici konumunda olması ve bu düzenleme esnasında düzenleme amacıyla öğretmenin farklı sınıf yönetimi stillerine ihtiyaç duyması ve uygulaması söz konusudur. Kris (1996a) öğretmenlerin dört temel sınıf yönetim stiline sahip olduklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları sınıf yönetimi stillerini; Otoriter sınıf yönetimi, takdir edilen sınıf yönetimi, başıboş sınıf yönetimi, aldırılmaz sınıf yönetim stili olarak sıralamıştır (Ekici, 2012). Öğrenci otoriter sınıf yönetim stilini uygulayan öğretmeni şöyle ifade etmektedir. Öğretmeni anlamakta zorlanıyorum ve bazen dayanılmaz oluyor. Onun için önemli olan kendi düşünceleri dışında öğrencilerin düşüncelerine önem vermemekle birlikte adil davranışlar sergilemiyor ve haksızlıklar yapıyor. Çok sıkıcı ve çekilmez biri gibi davranışlar sergiliyor (Ekici, 2004; Kris, 1996b). Takdir edilen sınıf yönetimi stilini uygulayan öğretmen, öğrenci tarafından şöyle tanımlanmaktadır: Bu öğretmen Öğrencilerinin her zaman doğru davranışlar sergilenemeyebileceğini bazen yanlışlarında olabileceğini düşünerek anlayışlı, kibar ve açık bir şekilde davranışlar sergilemektedir. Öğrenciler öğretmenleriyle duygularını gizlemeden ve çekinmeden rahat bir şekilde konuşabiliyor (Ekici, 2004; Kris, 1996c). Başıboş yönetim stilini uygulayan öğretmenler öğrencileri tarafından sevilirler. Öğrencilerin sınıfta yeterli motivasyonları yoktur. Bu sınıf yönetim stilini uygulayan öğretmeni, öğrencisi şöyle ifade etmektedir: Öğretmenim çok anlayışlı ve her ne istenirse hayır diyemeyen, sert olmayan, iyi ve sevilen bir öğretmendir. Sınıf içinde öğrenciler çok rahat davrandığından sınıf kontrolden çıkarak kargaşa yaşanabiliyor bu durumda öğretmenin anlattıklarını anlamada sıkıntı çekiyoruz. Sınıf düzenini biraz daha sağlayabilse bu sorunda ortadan kalkacaktır. (Akt, Ekici, 2004; Kris 1996d; Moore, 1989). Bir öğrenci aldırılmaz yönetim stiline uygun davranan öğretmeni şöyle ifade etmektedir; Öğretmen sınıfta kontrolü sağlayamadığında öğrenme ortamı sınıfta oluşmuyor öğrenciler ders sırasında bir şey öğrenmiyor. Öğrenciler sınıftaki başıboşluktan dolayı ders araç gereçlerini getirmiyor ve derste öğrenciler ders dışında ne varsa onunla vaktini geçiriyor (Ekici, 2004; Kris, 1997e).

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Eğitim sisteminin temel taşlarından biri olan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde sınıf ortamında, sınıf yönetimini sağlamak için beceri, görgü ve kabiliyetleri doğrultusunda sergiledikleri söz, hareket ve davranışların bütünü, yönetim stilleri olarak ifade edilebilir. Öğretmenlerin sergiledikleri söz ve hareketler bütününe veya tutum ve davranışlar olarak ifade edilen sınıf yönetiminin, sınıf kontrolünde ne kadar ve nasıl etkili olduğu, etkili bir eğitim öğretimin gerçekleştirilmesi ve eğitimin



kalitesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri ile sınıf kontrol düzeylerinin neler olduğu ve sınıf yönetim stilleri ile sınıf kontrol düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Bu araştırmada “Öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri ile sınıf kontrol düzeylerinin bazı değişkenler arasındaki istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler nelerdir?” sorusuna cevap aranacaktır.

Alt Amaçlar

1. Öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri;
 - a. Eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
 - b. Cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösteriyor mu?
 - c. Meslekteki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
 - d. Medeni durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
 - e. Yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
2. Öğretmenlerin sınıf kontrol düzeyleri;
 - a. Eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
 - b. Cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
 - c. Meslekteki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
 - d. Medeni durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?
 - e. Yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösteriyor mu?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri ile sınıf kontrolüne ilişkin görüşleriyle bu görüşler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla ilişkisel tarama modelinden biri olan betimsel çalışma olarak düşünülen bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılı'nda KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışmakta olan 1425 erkek ve 3485 kadın öğretmen olmak üzere toplam 4910 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında genel ortaöğretim dairesine bağlı ortaokullarda görevli 423 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcı öğretmenlerin anket formlarının eksik doldurulması, bazı ölçeklerin boş bırakılması gibi nedenlerle 20 katılımcı öğretmen anketi sayıya dâhil edilmeyerek geçerli sayı 403 olarak alınmıştır. Araştırma örnekleminde katılan okullardaki anket formunu dolduran öğretmenlerin sayısı ve görev yaptıkları okullar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okullar ve Okullardaki Öğretmenlerin Sayısı ve Yüzdelikleri

Okul Adı	n	%
Bayraktar Türk Maarif Koleji	62	15,4
Demokrasi Ortaokulu	25	6,2
Atleks Sanverler Ortaokulu	22	5,5
Şehit Hüseyin Russo Ortaokulu	53	13,2
Türk Maarif Koleji	62	15,4
Lefkoşa Özel Eğitim Merkezi	21	5,2
Girne Oğuz Veli Ortaokulu	33	8,2



Hala Sultan İlahiyat Koleji	54	13,4
Bayraktar Ortaokulu	23	5,7
Genel Ortaöğretim Dairesi	13	3,2
Lapta Yavuzlar Ortaokulu	35	8,7
Toplam	403	100

Veri Toplama Aracı

Veri toplanması amacıyla örneklem katılımcılarına üç bölümlük bir anket uygulanmıştır. Birinci bölüm 6 maddeden oluşan demografik bilgilerden oluşmakta olan bölümde “çalışılan kurum, mezun olunan kurum düzeyi, cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum” değişkenlerinin bulunulmasına çalışılmıştır. Uygulanan anketin ikinci bölümünde Kris (1996) tarafından hazırlanmış ve Ekici (2004) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan “**Sınıf Yönetimi Stilleri Ölçeği**” kullanılmıştır. Ölçekte sınıf yönetim stilleri dört gruba ayrılmış ve otoriter sınıf yönetimi stili, takdir edilen sınıf yönetimi stili, başıboş sınıf yönetimi stili, aldırılmaz sınıf yönetimi stili olarak adlandırılarak her grup 3’er madde halinde toplamda 12 maddeden oluşmakta olan ölçek “kesinlikle aynı fikirde değilim” seçeneğinden “kesinlikle aynı fikirdeyim” seçeneğine göre beşli Likert tipi yanıt ölçeği ile yanıtlanabilmektedir. Her bir yönetim stilinde en fazla 15 puan alınabilirken en düşük alınabilecek puan 3 olabilmektedir.

Anketin 3. bölümü Yılmaz ve Şahin (2016) tarafından geliştirilen “**Sınıf Yönetiminde Kontrol Düzeyi Belirleme Ölçeği**” (KDBÖ) kullanılarak veri toplanmıştır. Ölçekte yer alan düşük, orta ve yüksek kontrol düzeyleri ve bu düzeyleri yansıtan üç alt bölümden meydana gelmektedir. Ölçek yirmi bir soru ve her bir soruya seçenek olarak sunulan iki şık toplam kırk iki şıklık durum ifadesinden oluşmaktadır. Ölçekte belirlenen durum ifadelerinin on dördü düşük kontrol düzeyini (1.soru b şıkkı, 3.soru b, 5. soru a, 7. soru a, 9. soru b, 11. soru a, 12. soru a, 14. soru b, 15. soru b, 16. soru a, 17. soru b, 19. soru b, 20. soru b, 21. soru b şıkkı), On dördü orta kontrol düzeyini (2. soru b, 3. soru a, 4. soru b, 5. soru b, 6.soru b, 8. soru b, 9.soru a, 10. soru b, 12. soru b, 13. soru b, 14. soru a, 18. soru a, 19 .soru a, 20. soru a şıkkı) ve on dördü de yüksek kontrol düzeyini (1. soru a, 2 .soru a, 4. soru a, 6. soru a, 7. soru b, 8. soru a, 10. soru a, 11. soru b, 13. soru a, 15. soru a, 16. soru b, 17. soru a, 18. soru b, 21. soru a şıkkı) belirtmektedir. Her bir alt ölçekte alınacak en az puan sıfır en fazla puan on dördür. Alt ölçekte alınan en fazla puan, baskın olan kontrol yaklaşımını belirtmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde edilen veriler SPSS bilgisayar programı kullanılarak verilerin çözümlenmesi yapılmıştır. Cinsiyete ve medeni duruma göre karşılaştırmalarda t testi; mezun olunan okul türü, yaş, kıdem arasındaki anlamlılığı test etmede de tek yönlü varyans analizi (ANNOVA-F testi) kullanılmıştır. Öğretmen sınıf yönetim stilleri ile sınıf kontrol düzeyi dağılımları ve istatistiksel anlamlı ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Birinci alt problemle ilişkin bulgular

Mesleki ve kişisel bilgiler; cinsiyet, yaş, mezuniyet, medeni durum ve çalışma süresi sorularından oluşmaktadır. Tablo 2’de araştırmaya katılanların mesleki ve kişisel bilgileri yer almaktadır.

**Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki ve Kişisel Özellikleri**

		n	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	196	48,6
	Erkek	207	51,4
Yaş (Yıl)	21-30	63	15,6
	31 - 40	164	40,7
	≥41	176	43,7
Mezuniyet	Lisans	318	78,9
	Lisansüstü	85	21,1
Medeni Durum	Evli	293	72,7
	Bekar	110	27,3
Çalışma Süresi	1-10	158	15,1
	11-20	181	53,0
	≥21	64	31,9

Tablo 2 incelendiğinde araştırmada yer alan öğretmenlerin yarısından fazlasının (%51,4) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 41 yaş üstü olanların daha fazla olduğu (%43,7) ve çoğunun (%72,7) evli olduğu görülmektedir. Mezuniyet durumlarına bakıldığında lisans mezunlarının ağırlıkta (% 78,9) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma sürelerine bakıldığında 11-20 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenlerin (%53) daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetim stillerine yönelik (otoriter, takdir edilen, başıboş, aldırılmaz) güvenilirlik analizi sonuçları (Cronbach Alfa) ve bu yönetim stillerine ait ortalamalar ile standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 3’e göre yönetim stillerine ait Cronbach alfa katsayıları 0,774 -0,931 arasında hesaplanmıştır. Buna göre ölçekler oldukça güvenilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetim stillerine ait sorulara vermiş oldukları cevaplarda otoriter sınıf yönetimi ortalamasının (3,51) daha yüksek olduğu, daha sonra takdir edilen sınıf yönetimi stilini benimsedikleri (3,31) gözlemlenmiştir.



Öğretmenlerin Yönetim Stillerine Ait Analiz Sonuçları

Tablo 3. Öğretmenlerin Yönetim Stillerine İlişkin Değerlendirmeleri

Yönetim Stilleri/ İfadeler	N	Ortalama	Standart Sapma	Cronbach Alfa
Otoriter Sınıf Yönetimi	403	3,51	,760	0,923
O1	403	3,60	,818	
O2	403	3,47	,799	
O3	403	3,47	,835	
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi	403	3,31	,855	0,931
T1	403	3,33	,875	
T2	403	3,30	,895	
T3	403	3,33	,959	
Başıboş Sınıf Yönetimi	403	2,68	,642	0,774
B1	403	2,60	,738	
B2	403	2,68	,766	
B3	403	2,76	,813	
Aldırmaz Sınıf Yönetimi	403	2,82	,778	0,892
A1	403	2,84	,886	
A2	403	2,87	,801	
A3	403	2,76	,888	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yönetim stillerine yönelik (otoriter, takdir edilen, başıboş, aldırmaz) cinsiyet, medeni durum, mezuniyet duruma göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği test etmek için independent samples t-testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin yönetim stillerinin (otoriter sınıf yönetimi, takdir edilen sınıf yönetimi, başıboş sınıf yönetimi, aldırmaz sınıf yönetimi) cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği test etmek için independent samples t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir.


Tablo 4. Öğretmenlerin Yönetim Stillerinin Cinsiyete Göre t-testi Analizi

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort. ^a	SS ^b	T	P
Otoriter Sınıf Yönetimi	Erkek	207	3,607	,733	2,552	0,011
	Kadın	196	3,415	,777		
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi	Erkek	207	3,402	,821	2,101	0,307
	Kadın	196	3,223	,883		
Başboş Sınıf Yönetimi	Erkek	207	2,650	,641	1,024	0,036
	Kadın	196	2,716	,642		
Aldırmaz Sınıf Yönetimi	Erkek	207	2,839	,775	0,422	0,673
	Kadın	196	2,806	,783		

^aOrtalama, ^bStandart Sapma

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, takdir edilen sınıf yönetimi ve aldırmaz sınıf yönetimi stilleri ortalamaları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ($p>0,05$), otoriter sınıf yönetimi, başboş sınıf yönetimi stilleri ortalamaları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($p<0,05$), otoriter sınıf yönetiminin erkeklerde, başboş sınıf yönetimi stili ise kadınlarda daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yönetim stillerinin (otoriter sınıf yönetimi, takdir edilen sınıf yönetimi, başboş sınıf yönetimi, aldırmaz sınıf yönetimi) medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği test etmek için independent samples t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yönetim Stillerinin Medeni Duruma Göre t-testi Analizi

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort. ^a	SS ^b	T	P
Otoriter Sınıf Yönetimi	Bekar	110	3,510	,827	0,250	0,980
	Evli	293	3,508	,733		
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi	Bekar	110	3,305	,849	2,101	0,859
	Evli	293	3,323	,863		



	Bekar	110	2,792	,692		
Başıboş Sınıf Yönetimi					0,178	0,037
	Evli	293	2,641	,622		
	Bekar	110	2,966	,825		
Aldırmaz Sınıf Yönetimi					0,422	0,021
	Evli	293	2,764	,756		

^aOrtalama, ^bStandart Sapma

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, otoriter sınıf yönetimi ve takdir edilen sınıf yönetimi stilleri ortalamaları ile medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ($p>0,05$), aldırmaz sınıf yönetimi ve başıboş sınıf yönetimi stilleri ortalamaları ile medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($p<0,05$), bekar olan öğretmenlerin aldırmaz ve başıboş sınıf yönetimi stilleri ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin yönetim stillerinin (otoriter, takdir edilen, başıboş, aldırmaz) mezuniyet durumlarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği test etmek için yapılan independent samples t-testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yönetim Stillerinin Mezuniyete Göre t-testi Analizi

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort. ^a	SS ^b	T	p
Otoriter Sınıf Yönetimi	Lisans	300	3,554	,750	1,845	0,066
	Yüksek L.	103	3,394	,777		
Takdir Edilen Sınıf Yönetimi	Lisans	109	3,331	,892	0,609	0,543
	Yüksek L.	290	3,271	,739		
Başıboş Sınıf Yönetimi	Lisans	109	2,703	,638	1,119	0,264
	Yüksek L.	291	2,621	,651		
Aldırmaz Sınıf Yönetimi	Lisans	109	2,850	,792	1,189	0,235



Yüksek L. 291 2,744 ,733

^aOrtalama, ^bStandart Sapma

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, sınıf yönetimi stilleri ortalamaları ile mezuniyet durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Öğretmenlerin yönetim stillerinin, yaş grupları ve çalışma sürelerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış, gruplar arasında fark bulunduğu ileri analiz olarak Tukey testi (farklılaşmaların hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amaçlı) kullanılmıştır. Varyansların homojenliği varsayımı karşılanmayan değişkenler için ise Welch istatistiğinden ve Tamhane'nin T2 istatistiğinden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetim stillerinin (Otoriter, Takdir Edilen, Başboş, Aldırmaz) yaş gruplarına göre dağılımı ve karşılaştırılması Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Yönetim Stillere İlişkin Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (Anova Testi Sonuçları)

Değişkenler	Yaş (Yıl)	n	Ort. ^a	SS ^b	F	p	AF ^c
Otoriter Yönetimi	A. ≤ 30	33	3,656	,788	3,083	,053	
	B. 31-40	112	3,369	,772			
	C. ≥ 41	258	3,558	,744			
Takdir Edilen Yönetimi	A. ≤ 30	33	2,909	,842	13,943	,000	a-c, b-c
	B. 31-40	112	3,065	,793			
	C. ≥ 41	258	3,477	,842			
Başboş Yönetimi	A. ≤ 30	33	2,656	,555	1,284	,278	
	B. 31-40	112	2,764	,667			
	C. ≥ 41	258	2,649	,640			
Aldırmaz Yönetimi	A. ≤ 30	33	2,687	,881	1,369	,256	
	B. 31-40	112	2,913	,789			
	C. ≥ 41	258	2,801	,758			

^aOrtalama, ^bStandart Sapma, ^cAnlamlı Fark



Tablo 7 incelendiğinde takdir edilen sınıf yönetimi ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını test etmek için yapılan Tukey ve Tamhane'nin T2 testine göre farkın 30 yaş altı ile 41 yaş üstü ve 31-40 yaş ile 41 yaş üstü gruplar arasında olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yönetim stillerinin (otoriter, takdir edilen, başıboş, aldırılmaz) çalışma sürelerine göre dağılımı ve karşılaştırılması Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Yönetim Stillerine İlişkin Puanlarının Çalışma Süresine Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (Anova Testi Sonuçları)

Değişkenler	Ç. (Yıl)	Süresi n	Ort. ^a	SS ^b	F	P	AF ^c
Otoriter Yönetimi	A. ≤ 10	158	3,432	,791	1,489	,227	
	B. 11-20	181	3,563	,722			
	C. ≥ 21	64	3,572	,780			
Takdir Edilen Yönetimi	A. ≤ 10	158	3,044	,826	16,870	,000	a-b, a-c
	B. 11-20	181	3,418	,832			
	C. ≥ 21	64	3,698	,791			
Başıboş Yönetimi	A. ≤ 10	158	2,787	,638	3,634	,027	a-b
	B. 11-20	181	2,627	,642			
	C. ≥ 21	64	2,578	,623			
Aldırılmaz Yönetimi	A. ≤ 10	158	2,881	,819	1,842	,160	
	B. 11-20	181	2,828	,772			
	C. ≥ 21	64	2,661	,673			

^aOrtalama, ^bStandart Sapma, ^cAnlamlı Fark

Tablo 8 incelendiğinde takdir edilen sınıf yönetimi ve başıboş sınıf yönetimi ile çalışma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasından kaynaklandığını test etmek için yapılan Tukey ve Tamhane'nin T2 testinde başıboş sınıf yönetim stiline 10 yıl altı gruplar ile 11-20 yıl arası gruplar arasından kaynaklandığı, takdir edilen sınıf yönetimi stiline ise bu farkın 10 yıl altı ve 11-20 yıl arası gruplar ile 10 yıl altı ve 21 yıl üstü gruplar arasından kaynaklandığı görülmektedir.



İkinci alt problemle ilişkin bulgular

Öğretmenlerin sınıf kontrol düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği test etmek için yapılan independent samples t-testi sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Sınıf Kontrol Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Analizi

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort. ^a	SS ^b	T	p
Düşük Kontrol Düzeyi	Erkek	196	7,352	3,545	3,004	0,003
	Kadın	207	6,323	3,327		
Orta Kontrol Düzeyi	Erkek	196	7,464	1,419	1,139	0,188
	Kadın	207	7,652	1,439		
Yüksek Kontrol Düzeyi	Erkek	196	6,214	3,776	2,613	0,009
	Kadın	207	7,178	3,632		

^aOrtalama, ^bStandart Sapma

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerinden orta kontrol düzeyinde ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($p>0,05$); düşük kontrol düzeyi ve yüksek kontrol düzeyi ile cinsiyet arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Düşük kontrol düzeyinde erkek öğretmenlerin puan ortalaması kadın öğretmenlere göre daha yüksek iken yüksek kontrol düzeyinde ise kadın öğretmenlerin ortalaması erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin sınıf kontrol düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği test etmek için yapılan independent samples t-testi sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Sınıf Kontrol Düzeylerinin Medeni Duruma Göre t-testi Analizi

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort. ^a	SS ^b	T	p
Düşük Kontrol Düzeyi	Bekar	110	6,072	3,481	2,683	0,08
	Evli	293	7,105	3,428		



	Bekar	110	7,709	1,383		
Orta Kontrol Düzeyi					1,276	0,203
	Evli	293	7,505	1,446		
	Bekar	110	7,309	3,738		
Yüksek Kontrol Düzeyi					1,984	0,04
	Evli	293	6,484	3,708		

^aOrtalama, ^bStandart Sapma

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerinden orta kontrol düzeyi ile medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($p>0,05$); Düşük kontrol düzeyi ve yüksek kontrol düzeyi ile medeni durum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur olup; evli olanların düşük kontrol düzey puan ortalamaları daha yüksek iken, yüksek kontrol düzeyinde ise bekar olanların kontrol düzeyi puan ortalamaları daha yüksektir ($p<0,05$).

Öğretmenlerin sınıf kontrol düzeylerinin mezuniyet durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği test etmek için yapılan independent samples t-testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Sınıf Kontrol Düzeylerinin Mezuniyete Göre t-testi Analizi

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ort. ^a	SS ^b	T	p
	Lisans	300	6,823	3,394		
Düşük Kontrol Düzeyi					1,845	0,996
	Yüksek L.	103	6,825	3,695		
	Lisans	300	7,540	1,475		
Orta Kontrol Düzeyi					1,119	0,619
	Yüksek L.	103	7,621	1,299		
	Lisans	300	6,733	3,693		
Yüksek Kontrol Düzeyi					1,189	0,828
	Yüksek L.	103	6,640	3,852		

^aOrtalama, ^bStandart Sapma



Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerinden sınıf kontrol düzeyleri ile mezuniyet durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.($p>0,05$);

Öğretmenlerin sınıf kontrol düzeylerinin,yaş grupları ve çalışma sürelerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış, gruplar arasında fark bulunduğu ileri analiz olarak Tukey testi (farklılaşmaların hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amaçlı) kullanılmıştır. Varyansların homojenliği varsayımı karşılanmayan değişkenler için ise Welch istatistiğinden ve Tamhane'nin T2 istatistiğinden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf kontrol düzeylerinin yaş gruplarına göre dağılımı ve karşılaştırılması Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Sınıf Kontrol Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (Anova Testi Sonuçları)

Değişkenler	Yaş (Yıl)	n	Ort. ^a	SS ^b	F	P	AF ^c
Düşük Kontrol Düzeyi	A. ≤ 30	33	8,666	3,285	23,35	,000	a-c, b-c
	B. 31-40	112	8,205	3,374			
	C. ≥ 41	258	5,988	3,255			
Orta Kontrol Düzeyi	A. ≤ 30	33	7,575	1,392	,037	,964	
	B. 31-40	112	7,589	1,379			
	C. ≥ 41	258	7,546	1,462			
Yüksek Kontrol Düzeyi	A. ≤ 30	33	4,818	3,395	20,60	,000	a-c, b-c
	B. 31-40	112	5,312	3,513			
	C. ≥ 41	258	7,558	3,600			

^aOrtalama, ^bStandart Sapma, ^cAnlamlı Fark

Tablo 12 incelendiğinde düşük ve yüksek sınıf kontrol düzeyleri ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını test etmek için yapılan Tukey ve Tamhane'nin T2 testine göre her iki kontrol düzeyde de farkın 30 yaş altı ile 41 yaş üstü ve 31-40 yaş ile 41 yaş üstü gruplar arasında olduğu görülmektedir.



Öğretmenlerin sınıf kontrol düzeylerinin çalışma süresine göre dağılımı ve karşılaştırılması Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Sınıf Kontrol Düzeylerinin Kıdem Yılına Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması (Anova Testi Sonuçları)

Değişkenler	Yaş (Yıl)	n	Ort. ^a	SS ^b	F	p	AF ^c
Düşük Kontrol Düzeyi	A. ≤ 10	158	8,12	3,364	26,862	,000	a-b,b-c, a-c
	B. 11-20	181	6,43	3,325			
	C. ≥ 21	64	4,73	2,812			
Orta Kontrol Düzeyi	A. ≤ 10	158	7,58	1,414	,283	,754	
	B. 11-20	181	7,58	1,445			
	C. ≥ 21	64	7,43	1,446			
Yüksek Kontrol Düzeyi	A. ≤ 10	158	5,34	3,504	26,687	,000	a-b,b-c, a-c
	B. 11-20	181	7,08	3,565			
	C. ≥ 21	64	9,01	3,378			

^aOrtalama, ^bStandart Sapma, ^cAnlamlı Fark

Tablo 13 incelendiğinde düşük ve yüksek sınıf kontrol düzeyleri ile çalışma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu farkın hangi gruplar arasından kaynaklandığını test etmek için yapılan Tukey ve Tamhane’nin T2 testine göre tüm çalışma süresi grupları arasında olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu erkekler oluşturmuştur. Örneklemeye katılan öğretmenlerin 41 yaş üstü olanların daha fazla olduğu ve çoğunun evli olduğu görülmektedir. Mezuniyet durumlarına göre öğretmenler değerlendirildiğinde lisans mezunlarının ağırlıkta olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma sürelerine bakıldığında 11-20 yıl arası çalışma tecrübesine sahip öğretmenlerin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin, takdir edilen sınıf yönetimi stili ile aldırılmaz sınıf yönetimi stilleri ortalamaları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Otoriter sınıf yönetimi stili, başıboş sınıf yönetimi stili ortalamaları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel anlamında anlamlı bir fark bulunmuştur. Otoriter sınıf yönetimi stili erkeklerde, başıboş sınıf yönetimi stili ise kadınlarda daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin otoriter sınıf yönetimi stili ve takdir edilen sınıf yönetimi stili ortalamaları ile medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aldırılmaz sınıf yönetim stili ve başıboş sınıf yönetimi stili ortalamaları ile medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir



fark olduğu görülmüştür. Bekar olan öğretmenlerin aldırılmaz ve başıboş sınıf yönetimi stilleri ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, sınıf yönetimi stilleri ortalamaları ile mezuniyet durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetim stillerinden takdir edilen sınıf yönetim stili ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkın 30 yaş altı ile 41 yaş üstü ve 31-40 yaş ile 41 yaş üstü gruplar arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetim stillerinden takdir edilen sınıf yönetimi ve başıboş sınıf yönetimi ile çalışma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Farkın başıboş sınıf yönetim stiline 10 yıl altı gruplar ile 11-20 yıl arası gruplar arasından kaynaklandığı, takdir edilen sınıf yönetimi stiline ise bu farkın 10 yıl altı ve 11-20 yıl arası gruplar ile 10 yıl altı ve 21 yıl üstü gruplar arasından kaynaklandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf kontrol düzeylerinden orta kontrol düzeyi ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Düşük kontrol düzeyi ve yüksek kontrol düzeyi ile cinsiyet arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Düşük kontrol düzeyinde erkek öğretmenlerin ortalaması kadın öğretmenlere göre daha yüksek iken yüksek kontrol düzeyinde ise kadın öğretmenlerin ortalaması erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin sınıf kontrol düzeylerinden orta kontrol düzeyi ile medeni durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Düşük kontrol düzeyi ve yüksek kontrol düzeyi ile medeni durum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark evli olanların düşük kontrol düzey puan ortalamaları daha yüksek iken, yüksek kontrol düzeyinde ise bekar olanların kontrol düzeyi puan ortalamaları daha yüksektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerinden sınıf kontrol düzeyleri ile mezuniyet durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin sınıf kontrol düzeylerinden, düşük ve yüksek sınıf kontrol düzeyleri ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur Bu farkın her iki kontrol düzeyinde de farkın 30 yaş altı ile 41 yaş üstü ve 31-40 yaş ile 41 yaş üstü gruplar arasında olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf kontrol düzeylerinden düşük ve yüksek sınıf kontrol düzeyleri ile çalışma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark tüm çalışma süresi grupları arasında olduğu görülmektedir.

Araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla daha otoriter bir sınıf yönetimi stiline uygun hareket ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu konuda yapılan araştırmalardan biri olan Güven ve Akdağ (2002) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla sınıf içi düzeni sağlama konusunda daha katı ve sert olduklarını, demokratik olmayan tutum ve davranışlarının daha baskın olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Genç ve Kalafat, (2008) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran daha demokratik tutum ve davranışlar sergilediği belirtilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak sınıf yönetiminde erkek öğretmenlerin disiplin konusunda kadın öğretmenlere göre daha otoriter tavır sergilemelerinin öğrenciler açısından daha caydırıcı olduğu ifade edilebilir. Araştırmada Öğretmenlerin sınıf yönetim stillerinden takdir edilen sınıf yönetim stili ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark en fazla 41 yaş üstü öğretmenler grubunda ortaya çıkmıştır. Bu yaş grubu öğretmenlerin sınıf yönetimi bakımından daha tecrübeli olması ve sınıf yönetiminde öğrencilerden beklentilerinin zaman içinde azalması anılan yaş grubu öğretmenlerin daha az otorite kurma gereksinimine sahip oldukları söylenebilir. Beyaztaş, (2009); Yılmaz, (2010) araştırmalarında öğretmenlerin sınıf yönetim stilleri ile yaş ve kıdem süreleri arasında farklılığın olduğunu ifade etmişlerdir.

Sınıf yönetiminde sergilenen tutum ve davranışlar sonucunda belirlenen kontrol düzeylerinin birbirine karşı üstün yanlarının olmasıyla birlikte birbirinden üstün olmadıkları alan yazında ifade edilmektedir.



Öğretmenlerin uyguladıkları disiplin modellerinin hangi kontrol düzeyini ifade ettiğini bilmeleri, farkında olmaları ve bunu özümsemeleri uygulamada sergileyecekleri davranışlara etki edecektir. Öğretmenlerin sergilenen bir davranışın farklı zamanlarda aynı davranışa, aynı karşılığı vermesi tutarlı olması özümstedikleri disiplin modeli ve kontrol yaklaşımıyla ilgilidir. Öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetimi stillerini tanımalı ve kontrol yaklaşımları ile ilgili yayınlar takip edilmesi önerilebilir. Öğretmenlere ve yöneticilere eğitim sisteminde disiplin modellerinin uygulanması konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2012). Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular. Kaya, Z. (ed.), Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi. 13.Baskı.
- Aydın, M. (1994). Eğitim yönetimi. Ankara: Hatipoğlu değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, 29(131), 50–60.
- Balbay, R. (2012). 2000’li Yıllarda Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi. 4. Baskı
- Beyaztaş, D. İ. (2009). Beyaztaş, D. (2009). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Sınıf Yönetimi Anlayışlarının Belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dirlikli, M., Sakallı, F. A., Akgün, L. (2015). Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. V.2. N.5 36-57
- Erden, M.(2000). Sınıf Yönetimi. 1. Baskı. Alkım Yayınları. İstanbul.
- Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. eğitim ve bilim, 131, 50–60.
- Genç, S. Z ve Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. Manas.
- Güven, S. & Akdağ, M. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi etkinliklerine ilişkin öğrenci algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (29), 69-80
- Karaköse, T. (2010). Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen kılavuzu. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi, Ankara: Nobel.
- Kris, B. (1996a). Teacher talk “What Is Your Classroom Management Profile?” 05.11.2018 tarihinde indirildi, <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/what.html>
- Kris, B. (1996b). Teacher talk “authoritarian”. 05.11.2018 tarihinde indirildi, <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/authoritarian.html>
- Kris, B. (1996c). Teacher talk “laissez-faire”. 05.11.2018 tarihinde indirildi, from <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/authoritarian.html>
- Kris, B. (1996d). Teacher talk “indifferent”. 05.11.2018 tarihinde indirildi, from <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/authoritarian.html>
- Kris, B. (1996e). Teacher talk “authoritative”. 05.11.2018 tarihinde indirildi, from <http://protectiveschools.org/drugstats/tt/v1i2/authoritarian.html>
- Özel, A. ve Bayındır, N. (2008). Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi. Ankara: PegemA.
- Şentürk, H., Oral, B.(2008). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. V.7.N.26.
- Turan, S. (2006). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman, S. Turan(Ed.), Sınıf Yönetimi . Ankara Üniversitesi SBE Dergisi, 19, 212-222.
- Yılmaz, K. (2010). İlköğretim okul öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere yönelik görüşleri arasındaki ilişki. Pegem Akademi.
- Yılmaz, Z. N. ve Şahin, A.E. (2016). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin kontrol düzeyini belirleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 30(1), 31-42.



EXTENDED ABSTRACT

In this study; It is aimed to determine the classroom management styles, class control levels and the relationship between the teachers. The research population is composed of teachers working in the secondary schools of the TRNC Ministry of National Education-General Secondary Education Department in the 2017-2018 Academic Year. The sample of the research sample was taken into consideration and the teachers who worked in the schools determined randomly were formed. In order to determine the classroom management styles of teachers as data collection ztool, Kris (1996) prepared a scale of classroom management styles adapted to Turkish by Ekici (2004), and control of classroom management developed by Yılmaz and Şahin (2016) for the determination of class control levels. and the personal information form developed by the researcher were used. Gender, marital status, graduation status of teachers according to the gender, marital status of the research, t-test in comparison, the one-way analysis of variance (ANOVA) to test the significance of the classroom management styles of teachers according to age groups and research periods tukey test, a simple linear collation analysis was conducted for the relationship between teachers' classroom management styles and class control levels. In terms of teachers' classroom management styles; The authoritarian class management style is higher in males, while the idle class management style is higher in females, male teachers are more authoritarian than female teachers, single teachers prefer idle class management. In the stray class management style, it was seen that groups of 10 years and 11-20 years exhibited this style. In terms of class control levels; While male teachers had low level of control, female teachers had higher level of control than male teachers, while teachers who were married according to marital status exhibited low level of control while single teachers showed higher levels of control. In the study, a significant relationship was found between the classroom management styles of the teachers and the class control levels. The positive direction between the controlled classroom management style and the high control level was negative. and the stratified class management style and the middle control level. In the study, it was revealed that male teachers acted more authoritarian classroom management style than female teachers. Güven and Akdağ (2002), one of the studies conducted on this subject, stated that male teachers were more rigid and harder in terms of providing classroom order than female teachers and their non-democratic attitudes and behaviors were more dominant. Furthermore, Genç and Kalafat (2008) stated that female teachers exhibited more democratic attitudes and behaviors than male teachers. Based on these results, it can be stated that male teachers have more authoritarian attitudes towards discipline than female teachers in classroom management. In the study, statistically significant difference between classroom management style and classroom management style which was appreciated from teachers' classroom management styles was observed in teachers group above 41 years. It can be said that this age group teachers are more experienced in classroom management and their expectations from students decrease in time in classroom management. Beyaztaş, (2009); Yılmaz, (2010) stated that there is a difference between teachers' classroom management styles and age and seniority in their research. It is stated in the literature that the levels of control determined as a result of the attitudes and behaviors exhibited in classroom management are not superior to each other with their superior sides. Knowing, being aware of, and assimilating the level of control that discipline models apply to teachers will affect the behaviors they will exhibit in practice. It is related to the discipline model and control approach that teachers assimilate that a given behavior is consistent in giving the same behavior at the same time at different times. Teachers should be familiar with the classroom management styles they apply and it may be suggested to follow publications about control approaches. It may be suggested to provide in-service trainings to teachers and administrators on the application of discipline models in the education system.