



The Relationship Between Classroom Management Skills And Self-Efficacy Beliefs Of Secondary School Teachers: An Example of Ankara City*

Yücel KAYABAŞI**

Esra YENİCELİ***

Ela ATAMAN****

Seda ŞAHİN*****

Nilüfer NACAR*****

Received: 19 January 2016

Accepted: 06 February 2017

ABSTRACT: The purpose of the research is to examine the relationship between middle school teachers' perceptions towards classroom management skills and self sufficiency beliefs. In this research, descriptive method that is trying to explain what the events, objects, circumstances, institutions groups and various areas are has been used for this purpose. The whole population of the research consists of 15348 teachers working in the middle schools that are in central districts of Ankara. The sample of the research consists of 169 teachers who are working at randomly sample chosen middle schools that are in central districts in Ankara at 2013-2014 academic year. In this research, the self-sufficiency scale developed by Özdemir (2008) and class management scale developed by Şahin and Altunay (2011) has been used as a data collection tool. In the result of research; it has been brought out that male teachers gave more punishment than female teachers and that teachers showed the behaviours of the starting lesson and attracting attention in the classes with 40 and more- students more than the classes with 1- 20 or 20-30 students; and an important difference between the teachers' self-sufficiency beliefs and gender has not been founded.

Keywords: classroom management, classroom management skills, self efficacy, self efficacy belief, teacher, middle school.

Extended Abstract

Purpose and Significance: In this study, to analyze the relation between teachers' self-efficacy believes and their sense oriented to classroom management skills, it was aimed to draw attention to the importance of teachers' self-efficacy believes in classroom management. The aim of this study is to analyze relation between middle school teachers' classroom management skills and their self efficacy believes. In this sense, answers are asked for these questions below:

1. Is there a significant difference of middle school teachers' sense oriented to classroom management skills associated with sub-dimensions; starting the lesson and drawing attention behaviours, punishment behaviours, transactional

* This study was presented at National Instructional Program Congress in 2014.

** *Corresponding Author:* Asst. Prof. Dr., Gazi University, Ankara, Turkey, yucelk@gazi.edu.tr

*** MA Student, Gazi University, Ankara, Turkey, esrabani@hotmail.com

**** MA Student, Gazi University, Ankara, Turkey, eskici_ela@hotmail.com

***** MA Student, Gazi University, Ankara, Turkey, sedaadeniz@yahoo.com

***** MA Student, Gazi University, Ankara, Turkey, nilufer_nacar@hotmail.com

Citation Information

Kayabaşı, Y., Yenceli, E., Ataman, E., Şahin, S., & Nacar, N. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişki: Ankara ili örneği. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(2), 298-319.

behaviours, maintaining interest, solving problem behaviours, warning behaviours, democratic behaviours, expectation and obeying to rules behaviours to the extent of gender, classroom size and seniority?

2. Is there a significant difference of middle school teachers' self-efficacy believes associated with sub-dimensions; planning, applying and evaluation to the extent of gender, classroom size and seniority?
3. Is there a significant difference between middle school teachers' sense oriented to classroom management skills and their self-efficacy believes to the extent of sub-dimensions.

Methods: In this study, to analyze the relation between middle school teachers' sense oriented to classroom management skills and their self-efficacy believes, survey model was used. The situation was described as it was, and any effort was not made to change or affect the situation.

The teachers working in middle schools in the central districts of Ankara province form the universe of this study. This study's sample consists of 169 teachers who worked during 2013-2014 Education and Instruction year in the schools which were chosen by random sampling way from the central districts (Sincan, Bala, Ayaş, Yenimahalle, Etimesgut, Elmadağ) of Ankara province.

In this research, two scales that evaluate teachers' classroom management and identify their self-efficacy sense were used. Classroom management scale developed by Şahin and Altunay (2011) is a likert type consisting of 40 questions and 7 sub-dimensions. It was used with necessary permission. Scale's sub-dimensions and their Cronbach Alpha reliability factors are like this; starting the lesson and drawing attention behaviours (0.78), punishment behaviours (0.78), transactional behaviours (0.80), maintaining interest and solving problem behaviours (0.80), warning behaviours (0.61), democratic behaviours (0.62), expectation and obeying to rules behaviours (0.46). Total variance of the scale is %50.05, and its Cronbach Alpha reliability factor is 0.90. Self-efficacy scale developed by Özdemir (2008) is a likert type scale consisting of 40 items and 3 sub-dimensions. It was used with necessary permission. The scale's sub-dimensions and their Cronbach Alpha reliability factors are like this; planning sub-dimension "0.668", applying sub-dimension "0.839", evaluation sub-dimension "0.756". Internal consistency was found as "0.882" for whole scale.

Based on the aim of this study, arithmetic mean (\bar{X}), standart deviation values (SD), correlation, one way analysis of variance and t-test were used.

Results: In the sense of the answers given by students to the question "Is there a significant difference between middle school teachers sense oriented to classroom management skills and gender, classroom size and seniority?", It was observed that there was a significant difference between punishment behaviours-gender ($p < 0.05$),

warning behaviours-occupational seniority ($F=3.445$, $p<0.05$), starting the lesson and drawing attention behaviours-classroom size ($F=3.321$, $p<0.05$).

According to the students' answers for the question "Is there a significant difference between middle school teachers' self-efficacy believes and gender, classroom size and seniority?". It was observed that there wasn't a significant difference between teachers' self-efficacy believes in terms of sub-dimensions and genders. However, there was a significant difference between planning lesson and applying lesson- occupational seniority ($p<0.05$) and classroom size ($p<0.05$).

Discussion and Conclusions: According to the students' answers for the question "Is there a significant difference between middle school teachers' sense oriented to classroom management skills and their self-efficacy believes?", It was observed that there was a positive relation between some sub-dimensions of teacher's classroom management skills and some sub-dimensions of their self-efficacy believes ($p< .01$).

There was a significant difference between teachers' classroom management skills and their self-efficacy believes. It can be said that the teachers planning and applying the lesson draw attention to lesson, solve students' problems, behave democratically, obey rules and expectations and interact with students better than the others.

Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki: Ankara İli Örneği

Yücel KAYABAŞI**

Esra YENİCELİ***

Ela ATAMAN****

Seda ŞAHİN*****

Nilüfer NACAR*****

Makale Gönderme Tarihi: 19 Ocak 2016

Makale Kabul Tarihi: 06 Şubat 2017

ÖZ: Araştırmanın amacı, Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Öz Yeterlilik İnançları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma yöntemi olarak olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu açıklamaya çalışan betimsel yöntem kullanılmıştır (Kaptan,1997). Araştırmanın çalışma evrenini; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde bulunan ortaokullarda görev yapan 15348 öğretmen, örneklemini ise; random örnekleme yoluyla seçilen ortaokullarda 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan 169 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şahin ve Altunay (2011) tarafından geliştirilen sınıf yönetimi ölçeği ve Özdemir (2008) tarafından geliştirilen Öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; derslerde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla cezalandırma davranışında buldukları, yine, 1-20 kişi ya da 20-30 kişi mevcuda sahip olunan sınıflarda 40 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip olunan sınıflara göre öğretmenlerin derse başlama ve ilgi çekme davranışlarını daha fazla yaptıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile cinsiyetleri aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: sınıf yönetimi, sınıf yönetimi becerileri, öz yeterlilik, öz yeterlik inancı, öğretmen, ortaokul.

Giriş

İlköğretim, Türk Eğitim Sisteminin temel taşıdır. Her çocuğa iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları kazandırmak, onun milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünde yetiştirerek çocuğu hayata ve öğrenime hazırlamak ilköğretimin görevidir (Büyükkaragöz, vd., 1998).

Öğretmen ve öğrenci için iyi bir öğrenme-öğretme ortamı, eğitimintemel koşuludur. İyi bir eğitim iyi bir sınıf atmosferinde gerçekleşir. Bu atmosferi oluşturabilmek için öğretmenin iyi bir sınıf yönetimi becerilerine sahip olması gereklidir. Literatürde sınıf yönetimi ile ilgili birçok tanıma rastlanmaktadır. Çelik (2003), Erdoğan (2003), Başar (2006) ve Çalık (2007) sınıf yönetimini, sınıfta öğrenme için olumlu bir havanın sağlanması, öğretmenin alan bilgisine çok iyi sahip olması ve genel kültür ile öğretmenlik meslek becerilerini kazanmasıyla sağlanabileceğini ifade etmektedirler. İyi bir sınıf yönetimi, öğrenme için uygun bir ortamın oluşturulmasını ve sürdürülmesini, çalışma engellerinin kaldırılmasını, öğretim zamanının en iyi şekilde kullanılmasını, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanmasını ve sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın iyi yönetilmesiyle ancak mümkün olacaktır. Aynı zamanda sınıf yönetimi, Ertuğrul (1999) sınıf içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir

** Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, yucelk@gazi.edu.tr

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, esrabani@hotmail.com

**** Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, eskici_ela@hotmail.com

***** Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, sedaadeniz@yahoo.com

***** Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, nilufer_nacar@hotmail.com

çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesi, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirgenmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanması, sınıftaki tüm kaynakların ve insanların doğru bir biçimde yönetilmesiyle mümkün olacaktır (Boz, 2003; Burç, 2007).

Geçmişten günümüze baktığımızda sınıf yönetimindeki yaklaşımlarda da değişmiştir. Önceden öğretmeni merkeze alan, öğretmenden öğrenciye iletişimin tek yönlü ve öğretmenin aktif öğrencinin pasif olduğu geleneksel yaklaşıma dayalı bir sınıf yönetimi anlayışı varken, günümüzde yapılandırmacı yaklaşımın etkisi ile birlikte öğrenciyi merkeze alan, öğrenci katılımının önemsendiği ve öğretmen öğrenci iletişiminin çift yönlü olduğu çağdaş yaklaşıma dayalı sınıf yönetimi anlayışı benimsenmiştir. Sınıf yönetimi, başlangıçta öğretmen otoritesinin sınıfta hâkim kılınması anlamında kullanılmaktaydı ve disipline dayanan bir görüş egemendi, günümüzde ise daha çok, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanmasıyla açıklanmaktadır (Demirel, 1999).

Sınıf yönetimi boyutlarından olan zaman düzeni için; Aydın (2000), Gündüz (2004) öğretimsel zamanın iyi planlanması ve yönetilmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Etkili bir öğretim ancak, öğrenme sürecinde geçen zamanın çokluğuna ve etkili kullanımına bağlıdır. Sınıf içinde geçirilen zamanı çeşitli etkinlikler arasında dağılımı, ders dışı ve bozucu etkinliklerle zamanın harcanmaması, öğrencinin gönüllü olarak keyifle sınıfta öğretim içinde tutulabilmesi, devamsızlık ve okuldan ayrılımların önlenmesi bu kapsam içinde düşünülebilir.

Sınıf yönetimi boyutlarından birisi de öğrenci davranışlarının düzenlemesidir. Bunu için ilk olarak sınıf ortamında istenen davranışların oluşturulması gerekir. Ayrıca olumlu bir sınıf iklimi yaratmak için öğrencilerin sınıf kurallarına uymaları sağlanmalıdır. Öğretmen bir sınıfta sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin ederek istenmeyen davranışların önlemeye çalışmalıdır. Eğer istenmeyen bir davranış ortaya çıktıysa öğretmen bu davranışı değiştirme çabasına girmelidir.

Sınıf yönetimi boyutlarından bir diğeri de sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi; öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin bir sonucudur. Sınıfın ilişki düzeninin kurulmasına ilk günden başlanılmalıdır. Çünkü ilk günlerde öğrenciler, neleri yapıp neleri yapmayacakları konusunda öğretmeni denerler, daha kontrollü davranır, gerçek davranışlarını göstermezler. Öğretmen geleceğe ilişkin davranış tiplerini ve öğrencilerden beklentilerini ilkgünlerde ortaya koymalıdır. Bu kararlılık, baskı veya anti demokratiklik değildir (Başar, 1999). Öğretmen koyduğu bu davranışların yerleşmesi için tutarlı davranışlar göstermelidir. Esnek olunmalı ancak, kurallara da uyulmalıdır. Bu davranışı önce öğretmen kendisi gösterecek, sonra da öğrencilerin göstermesini bekleyecektir. Öğretmenlerin sınıf içi davranışları, açık, güvenilir, sürekli ve sorumluluk üstlenici biçimde olmalıdır. Sınıf içi davranış kurallarının etkili, uygulanabilir, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, istenmeyen davranışları önleyici olabilmesi, kuralların saptanma biçimine göre değişmektedir (Celep, 2000).

Sınıf içi ilişkiler düzenlenirken dikkat edilmesi gereken birtakım unsurlar vardır; öncelikle sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi gerekir. Ayrıca öğrenci-öğrenci iletişimi ile öğretmen-öğrenci iletişimi de sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bunların yanı sıra öğretmenin alan bilgisi ve kişisel özellikleri de sınıf içi ilişkileri düzenlemede önemlidir.

Kısaca öğretmenin sınıfı yönetme biçimi öğrencilerin başarıları üzerinde büyük etkiye sahiptir. Sınıfın iyi yönetilmesi için öğretmenin bilgi ve beceriyle donatılmış olması gerekir. Sınıfın yöneticisi öğretmendir. Öğretmen öğrencilerine bir iş yaptırırken onların önemli birer birey olduklarını hissettirmelidir. Bu amaçla sınıf yönetiminde emredici tutum ve davranıştan, katı bir itaat ortamından kesinlikle uzak durulmalı, öğrencilerin özdenetim kazanmalarını sağlayıcı bir yönetim benimsenmelidir (İlgar, 1996). Bu özdenetimi öğrencilere kazandıracak olan öğretmenlerin öncelikle kendilerine ait öz yeterlik inançları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Araştırmanın ikinci önemli değişkeni de öz yeterliktir. Öz yeterlik, sosyal bilişsel öğrenme kuramının temel kavramıdır. Sosyal bilişsel öğrenme kuramcıları tarafından bu kavram kaynakları, boyutları, etkileri gibi pek çok açıdan incelenmiştir. Öz yeterlik ile ilgili çeşitli tanımlar olmakla birlikte sosyal bilişsel kuramın en önemli temsilcilerinden olan Bandura (1986, akt: Büyükkiz, 2011), Yılmaz ve diğerleri (2004) yer almaktadır. Tschannen ve arkadaşları (2001) öz yeterliliği “insanların belirli işleri yapabilmeleri için gerekli faaliyetleri organize edebilme ve uygulayabilmesi açısından kendi kapasiteleriyle ilgili ön görüşleri” şeklinde tanımlamıştır. Schunk (1984, akt: Büyükkiz 2011) ise öz yeterliliğin, bir kişinin özel bir durumdaki bir aktiviteyi ne kadar iyi yapabileceğine dair kişisel değerlendirmeleri olduğunu ve bu değerlendirmelerin bazen belirsiz, tahmin edilemeyen, baskı ve endişeye sebep verecek nitelikte olabildiğini belirtmektedir. Jinks ve Morgan’a (1999, s. 224, akt: Büyükkiz, 2011) göre ise öz yeterlilik, belirli bir görevdeki performansla dair kendini güvende hissetme duygusudur.

Senemoğlu (2005) öz yeterlik ile ilgili olarak bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancı olduğunu ifade ederken; Korkmaz (2009) ise, bireyin karşılaştığı güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancı olarak tanımlamıştır. Öz yeterlik konusunda yapılan tüm tanımlarda ortak olan, kişinin kendisini bilmesi olduğu vurgulanmıştır.

Afacan (2010) ve Büyükkiz (2011) öz yeterlik, bireyin kendine dair düşünceleri, ön görüşleri, yargıları ve inançlarıdır. Yani bir konuda ne kadar başarılı olabileceğine dair kestirimleridir. Bireyin kendisine ait öz yeterlik inançlarının oluşmasında kendi tecrübeleri, gözlenen modellerin deneyimlerinden çıkardıkları anlamları, kendisine yapılan sözlü ikna çalışmaları ve psikolojik göstergeler etkili olmaktadır (Bandura, 2002, s. 3-4; Schunk, 1984, s. 29, akt: Büyükkiz, 2011). Kısaca öz yeterlik inancının kaynakları olarak gösterilen bu dört unsura göre bireyin geçmişte yaşanan bir durum ile ilgili deneyimleri, herhangi bir durumda modellediği kişiyi gözlemleyerek çıkardığı sonuçlar, yaptığı bir şeyle ilgili çevreden aldığı sözlü geri

bildirimler ve kişinin psikolojik durumu olumlu ya da olumsuz öz yeterlik inancının oluşmasında etkili olmaktadır.

Öğretmenlerle ilgili yapılan bu çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inancı önemli unsurlardandır. Buna göre öğretmenlerin öz yeterlik inancı, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine ya da öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusunda kendilerine güven duymalarına ilişkin inançlarıdır (Guskey & Passaro, 1994, akt: Babaoğlu & Korkut, 2010). Öğretmen öz yeterliği inancı, öğretmenin öğrenciler ile uğraşımının ve öğrenmeyi sağlamanın istenen sonuçları vermesine dair yeteneklerine yönelik kişisel yargısıdır (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Öğretmen öz yeterliliği inancının sınıf yönetimi ve aynı zamanda öğretme etkinliği üzerinde de güçlü etkileri bulunmaktadır. Güçlü yeterlik inancı taşıyan öğretmenler, öğrenci başarısını ve motivasyonunu kontrol edebileceklerine, en azından etkileyebileceklerine inanırlar (Tschannen-Moran ve ark., 1998, akt.: Aksu, 2009).

Babaoğlu ve Korkut (2010), Balcı (2013), Çevik (2011) ve Yılmaz ve Gürçay (2011), öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapmışlardır. Azar (2010) araştırmasında ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını, Yılmaz ve Gürçay (2011) araştırmasında Biyoloji ve Fizik öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliklerini, Çevik (2011) araştırmasında sınıf öğretmen adaylarının müzik öğretimi öz yeterlik düzeylerini, Balcı (2013) araştırmasında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı başarısı, bilgisayar öz yeterliği ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışmıştır. Araştırmada bilgisayar öz yeterliğinin bilgi okuryazarlığı öz yeterliği üzerinde pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı üzerinde öğretim türü açısından anlamlı bir farklılık görülmezken, sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Cinsiyet açısından kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylara göre öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algıları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu çalışmayla öğretmenlerin sınıfı yönetme de özyeterlik inançlarının önemine dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın problem durumu “Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algıları ile öz yeterlilik inançları arasında, alt boyutlara göre anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmaya çalışılmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algılarının; derse başlama ve ilgi çekme davranışları, cezalandırma davranışları, etkileşimsel davranışlar, ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları, uyarma davranışları, demokratik davranışlar ve beklenti ve kurallara uyma davranışları alt boyutları ile cinsiyet, sınıf mevcudu ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının; planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları ile cinsiyet, sınıf mevcudu ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli ise, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örnekleme üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1994). Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma evrenini; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde bulunan YİBO, genel ortaokul, imam hatip ortaokulları ve özel eğitim ortaokullarıyla birlikte toplam 543 ortaokulda görev yapan 15348 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme ise; Ankara ili merkez ilçelerinden (Sincan, Bala, Ayaş, Yenimahalle, Etimesgut, Elmadağ) random örnekleme yoluyla seçilen ortaokullarda 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan 169 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 94 (%55.6)'ünü kadın, 75 (% 44.4)'ini erkek öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerden 27'si Türkçe, 21'i Sosyal Bilgiler, 18'i Matematik, 13'ü Türkçe, 10'u İş Teknik ve 5'ide Resim İş öğretmenidir. Erkek öğretmenlerden 23'ü Türkçe, 17'si Fen Bilgisi, 15'i Sosyal Bilgiler, 12'si Matematik, 5'i Beden Eğitimi ve 3'üde Müzik öğretmenidir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçen ve öz yeterlik algılarını belirleyen iki farklı ölçek gerekli izinler alındıktan sonra kullanılmıştır. Sınıf yönetimi ölçeği Şahin ve Altunay (2011) tarafından geliştirilmiş olup likert tipi 40 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve bu alt boyutlara ilişkin Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayıları şöyledir: Derse başlama ve ilgi çekme davranışları (.78), Cezalandırma davranışları (.78), Etkileşimsel davranışlar (.80), İlgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları (.80), Uyarma davranışları (.61), Demokratik davranışlar (.62), Beklenti ve kurallara uyma davranışları (.46). Ölçeğin açıkladığı Toplam Varyans %50.05 ve Cronbach-Alfa Güvenilirlik Katsayısı ise (.90) olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar tarafından uygulanan ölçme aracından elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin alt boyutları ve bu alt boyutlara ilişkin Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayıları şöyle; Derse başlama ve ilgi çekme davranışları (.74), Cezalandırma davranışları (.72), Etkileşimsel davranışlar (.68), İlgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları (.71), Uyarma davranışları (.68), Demokratik davranışlar (.50),

Beklenti ve kurallara uyma davranışları (.61). Ölçeğin tamamına ilişkin toplam Cronbach-Alfa Güvenilirlik Katsayısı ise (.82) olarak hesaplanmıştır.

Öz yeterlik ölçeği; Özdemir (2008) tarafından geliştirilmiş olup likert tipi 40 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve bu alt boyutlara ilişkin Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayıları şöyledir: Planlama (.668), Uygulama (.839), Değerlendirme (.756) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise ölçeğin tamamı için (.88) olarak hesaplanmıştır. Yine araştırmacılar tarafından uygulanan ölçme aracından elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin alt boyutları ve bu alt boyutlara ilişkin Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayıları şöyle; Planlama (.88), Uygulama (.89), Değerlendirme (.86) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise ölçeğin tamamı için (.94) olarak hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada veriler SPSS (Statistic Packets For Social Sciences 16) Paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Belirtilen değişkenlerle verilerin karşılaştırılmasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı “t” testi ile hesaplanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile hesaplanmıştır. Yine çoklu değişkenler arasındaki farka ilişkin tek yönlü varyans analizi ANOVA’dan ve farklılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacı ile de LSD testinden yararlanılmıştır. Fark bulunan değişkenlerin frekans ve yüzdeleri çapraz çizelgeler kullanılarak belirtilmiştir. Anlamlılık düzeyi ise “.05” olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmanın problem durumu “Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algıları ile öz yeterlilik inançları arasında, alt boyutlara göre anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analiz Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Dersi Planlama	Dersi Uygulama	Değerlendirme	Toplam
Derse başlama ve ilgi çekme davranışı	.500 .000*	.438 .000*	.383 .000*	.502 .000*
Cezalandırma davranışları	-.091 .241	-.055 .474	-.106 .170	-.094 .224
Etkileşimsel davranışlar	.394 .000*	.424 .000*	.307 .000*	.436 .000*
İlgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları	.418 .000*	.469 .000*	.341 .000*	.478 .000*
Uyarma davranışları	.215 .005*	.187 .015*	.130 .091	.202 .009*
Demokratik davranışlar	.412 .000*	.397 .000*	.347 .000*	.444 .000
Beklenti ve kurallara uyma	.282 .000*	.365 .000*	.182 .018*	.327 .000*
Toplam	.416 .000*	.442 .000*	.307 .000*	.450 .000*

* $p < 0,01$

Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine Yönelik Algısı

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algılarının; derse başlama ve ilgi çekme davranışları, cezalandırma davranışları, etkileşimsel davranışlar, ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları, uyarma davranışları, demokratik davranışlar ve beklenti ve kurallara uyma davranışları alt boyutları ile cinsiyet, sınıf mevcudu ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutları ile cinsiyet arasındaki fark t- testi ile sınanmıştır. Uygulanan t-testi ile ilgili istatistiksel değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Alt Boyutları İle Cinsiyet Arasındaki Farka İlişkin "T" Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Derse başlama ve ilgi çekme davranışı	Kadın	94	30.5213	2.59747	1.523	.130
	Erkek	75	29.8800	2.86621	1.506	.134
Cezalandırma davranışları	Kadın	94	16.1596	5.45619	-2.665	.004*
	Erkek	75	18.4800	5.82947	-2.645	.004*
Etkileşimsel davranışlar	Kadın	94	34.5319	3.26171	-.375	.708
	Erkek	75	34.7200	3.21130	-.376	.708
İlgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları	Kadın	94	35.1170	2.86940	1.297	.196
	Erkek	75	34.5467	2.80103	1.301	.195
Uyarma davranışları	Kadın	94	35.1170	2.86940	-1.094	.276
	Erkek	75	34.5467	2.80103	-1.122	.263
Demokratik davranışlar	Kadın	94	16.6809	2.05417	.372	.711
	Erkek	75	16.5600	2.15758	.370	.712
Beklenti ve kurallara uyma davranışları	Kadın	94	12.9149	1.78801	.968	.334
	Erkek	75	12.6667	1.47349	.989	.324
Toplam	Kadın	94	1.6752	12.05340	-1.416	.159
	Erkek	75	1.7017	12.14259	-1.415	.159

p<.05

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutu olan cezalandırma davranışları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu gözlenmiştir (*p*<.05). Yani aritmetik ortalamalara bakıldığında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla cezalandırma davranışında buldukları söylenebilir. Fakat sınıf yönetimi becerilerinin diğer alt boyutları açısından bakıldığında ise cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık (*p*>.05) bulunmamıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutları ile mesleki kıdemleri arasındaki fark ANOVA testi ile sınıanmıştır. Uygulanan ANOVA testi ile ilgili istatistiksel değerler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farka İlişkin Anova Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark (LSD)
Derse başlama ve ilgi çekme davranışı	Gruplar Arası	20.54	5	4.107	.543	.743	-
	Gruplar İçi	1231.996	163	7.558			
	Toplam	1252.533	168				
Cezalandırma davranışları	Gruplar Arası	294.218	5	58.844	1.840	.108	-
	Gruplar İçi	5213.723	163	31.986			
	Toplam	5507.941	168				
Etkileşimsel davranışlar	Gruplar Arası	54.472	5	10.894	1.045	.393	-
	Gruplar İçi	1699.528	163	10.427			
	Toplam	1754.000	168				
İlgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları	Gruplar Arası	39.649	5	7.930	.979	.432	-
	Gruplar İçi	1320.221	163	8.100			
	Toplam	1359.870	168				
Uyarma davranışları	Gruplar Arası	53.650	5	10.730	3.445	.005	2-3 (1-5yıl ile 6-10yıl)
	Gruplar İçi	507.652	163	3.114			
	Toplam	561.302	168				
Demokratik davranışlar	Gruplar Arası	13.440	5	2.688	.605	.696	-
	Gruplar İçi	724.075	163	4.442			
	Toplam	737.515	168				
Beklenti ve kurallara uyma davranışları	Gruplar Arası	16.651	5	3.330	1.223	.301	-
	Gruplar İçi	443.906	163	2.723			
	Toplam	460.556	168				
Toplam	Gruplar Arası	1588.983	5	317.797	2.240	.053	-
	Gruplar İçi	23126.626	163	141.881			
	Toplam	24715.609	168				

$p < 0.05$

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutu olan uyarma davranışları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ($F=3.445$, $p<0.05$) gözlenmiştir. Bu farklılığın hangi yılların lehine olduğunu belirlemek için, gruplar arası farkı ortaya koymada LSD testinden yararlanılmıştır. Uygulanan

LSD testi sonucu 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla uyarma davranışında buldukları anlaşılmaktadır. Sınıf yönetimi becerilerinin diğer alt boyutları açısından bakıldığında ise mesleki kıdemler arasında anlamlı bir farklılık ($p>0.05$) bulunmamıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutları ile sınıf mevcudu arasındaki fark ANOVA testi ile sınanmıştır. Uygulanan ANOVA testi ile ilgili istatistiksel değerler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Alt Boyutları İle Sınıf Mevcudu Arasındaki Farka İlişkin Anova Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	P	Fark (LSD)
Derse başlama ve ilgi çekme davranışı	Gruplar Arası	71.327	5	23.776	3.321	.021	1-4
	Gruplar İçi	1181.205	163	7.159			2-4
	Toplam	1252.533	168				
Cezalandırma davranışları	Gruplar Arası	146.552	5	48.851	1.503	.216	-
	Gruplar İçi	5361.389	163	32.493			
	Toplam	5507.941	168				
Etkileşimsel davranışlar	Gruplar Arası	21.685	5	7.229	.688	.560	-
	Gruplar İçi	1732.315	163	10.499			
	Toplam	1754.000	168				
İlgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları	Gruplar Arası	47.929	5	15.976	2.009	.115	-
	Gruplar İçi	1311.941	163	7.951			
	Toplam	1359.870	168				
Uyarma davranışları	Gruplar Arası	2.715	5	.905	.267	.849	-
	Gruplar İçi	558.587	163	3.385			
	Toplam	561.302	168				
Demokratik davranışlar	Gruplar Arası	26.224	5	8.741	2.028	.112	-
	Gruplar İçi	711.290	163	4.311			
	Toplam	737.515	168				
Beklenti ve kurallara uyma davranışları	Gruplar Arası	18.197	5	6.066	2.262	.083	-
	Gruplar İçi	442.360	163	2,681			
	Toplam	460.556	168				
Toplam	Gruplar Arası	196.516	5	65.505	.441	.724	-
	Gruplar İçi	24519.094	163	148.601			
	Toplam	24715,609	168				

$p < 0.05$

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutu olan derse başlama ve ilgi çekme davranışı ile sınıf mevcutları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ($F=3.321$, $p<0.05$) gözlenmiştir. Bu farklılığın hangi sınıf mevcudunun lehine olduğunu belirlemek için, gruplar arası farkı ortaya koymada LSD testinden yararlanılmıştır. Uygulanan LSD testi sonucu 1-20 kişi ya da 20-30 kişi mevcuda sahip olunan sınıflarda 40 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip olunan sınıflara göre öğretmenlerin derse başlama ve ilgi çekme davranışlarını daha fazla yaptıkları söylenebilir. Sınıf yönetimi becerilerinin diğer alt boyutları açısından bakıldığında, sınıf mevcutları arasında anlamlı bir farklılık ($p>0.05$) bulunmamıştır.

Ortaokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik inançlarının; planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları ile cinsiyet, sınıf mevcudu ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7’de verilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile cinsiyetleri arasındaki fark “t” testi ile sınanmıştır. Uygulanan “t” testi ile ilgili istatistiksel değerler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Öz Yeterlilik İnançları İle Cinsiyet Arasındaki Farka İlişkin “T” Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	Sd	t	p
Dersi planlama	Kadın	94	32.2021	4.18029	.415	.679
	Erkek	75	31.9067	5.07291	.406	.685
Dersi uygulama	Kadın	94	80.1170	7.83685	.427	.670
	Erkek	75	79.5733	8.68390	.422	.674
Dersi değerlendirme	Kadın	94	51.7447	5.82530	.049	.961
	Erkek	75	51.6933	7.79808	.047	.962
Toplam	Kadın	94	1.6406	14.60138	.340	.734
	Erkek	75	1.6317	19.45429	.329	.742

$p > 0.05$

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının alt boyutları açısından, cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Yani dersi planlama, uygulama, değerlendirme becerileri ile öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasında aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki kıdemleri arasındaki fark “ANOVA” testi ile sınanmıştır. Uygulanan “ANOVA” testi ile ilgili istatistiksel değerler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki Farka İlişkin Anova Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark (LSD)
Dersin Planlanması	Gruplar Arası	278.891	5	55.778	2.794	.019*	2-4 3-4
	Gruplar İçi	3254.257	163	19.965			
	Toplam	3533.148	168				
Dersin Uygulanması	Gruplar Arası	918.158	5	183.632	2.882	.016 *	2-4
	Gruplar İçi	10386.233	163	63.719			
	Toplam	11304.391	168				
Dersin Değerlendirilmesi	Gruplar Arası	206.670	5	41.334	.904	.480	-
	Gruplar İçi	7449.259	163	45.710			
	Toplam	7655.929	168				
Toplam	Gruplar Arası	3408.526	5	681.705	2.499	.033*	-
	Gruplar İçi	44458.918	163	272.754			
	Toplam	47867.444	168	55.778			

* $p < 0.05$

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının alt boyutları olan dersi planlama ve dersi uygulama davranışları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p < 0.05$) gözlenmiştir. Bu farklılığın hangi kategorideki sınıf mevcudulehine olduğunu belirlemek için, gruplar arası farkı ortaya koymada LSD testi kullanılmıştır. Kullanılan LSD testi sonucu 1-5 yıl ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre dersi planlama ve uygulama davranışlarını daha fazla yaptıkları söylenebilir. Öz yeterlik inançlarının diğer alt boyutu olan değerlendirme açısından bakıldığında ise mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık ($p > .05$) görülmemiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile sınıf mevcudatları arasındaki fark “ANOVA” testi ile sınanmıştır. Uygulanan “ANOVA” testi ile ilgili istatistiksel değerler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Mevcudu Arasındaki Farka İlişkin Anova Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	P	Fark (LSD)
Dersin Planlanması	Gruplar Arası	336.908	3	112.303	5.797	.001*	1-3, 1-4 2-3, 2-4
	Gruplar İçi	3196.240	165	19.371			
	Toplam	3533.148	168				
Dersin Uygulanması	Gruplar Arası	690.972	3	230.324	3.581	.015*	1-3
	Gruplar İçi	10613.419	165	64.324			
	Toplam	11304.391	168				
Dersin Değerlendirilmesi	Gruplar Arası	76.786	3	25.595	.557	.644	-
	Gruplar İçi	7579.143	165	45.934			
	Toplam	7655.929	168				
Toplam	Gruplar Arası	2692.933	3	897.644	3.279	.022*	-
	Gruplar İçi	45174.511	165	273.785			
	Toplam	47867.444	168				

* $p < 0.05$

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının alt boyutları olan dersi planlama ve dersi uygulama davranışları ile sınıf mevcudu arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ($p < .05$) gözlenmiştir. Bu farklılığın hangi sınıf mevcudunun lehine olduğunu belirlemek için, gruplar arası farkı ortaya koymada LSD testinden yararlanılmıştır. Uygulanan LSD testi sonucu 1-20 kişi sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 30-40 ve 40 kişiden daha fazla sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre dersi planlama ve uygulama davranışlarını daha fazla yaptıkları söylenebilir. Aynı şekilde 20-30 kişi sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 30-40 ve 40 kişiden fazla sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre dersi planlama davranışlarını daha fazla yaptıkları söylenebilir. Öz yeterlik inançlarının diğer alt boyutu olan değerlendirme açısından bakıldığında mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılık ($p > .05$) bulunmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik algıları ile öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma problemine ilişkin olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi ölçeğinin alt boyutlarından uyarma davranışları ve beklenti ve kurallara uyma ile öz yeterlik ölçeğinin dersi planlama, dersi uygulama ve değerlendirme alt boyutları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu ($p < .01$) bulunmuştur. Bununla birlikte sınıf yönetimi ölçeğinin alt boyutlarından derse başlama

ve ilgi çekme davranışı, etkileşimsel davranışlar, ilgiyi sürdürme ve sorun çözme davranışları, demokratik davranışlar, beklenti ve kurallara uyma davranışları ile öz yeterlik ölçeğinin alt boyutların olan dersi planlama-uygulama-değerlendirme arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmektedir. Dersini planlayıp uygulayıp değerlendiren öğretmenlerin derste ilgiyi çekme, sorunları çözme, demokratik davranma, beklenti ve kurallara uyma ve öğrencilerle etkileşime girme gibi davranışları daha fazla yaptıkları söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik inançları ile cinsiyet, sınıf mevcudu ve kıdeme göre anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla cezalandırma davranışında buldukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile cinsiyet, sınıf mevcudu ve kıdem göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmazken öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile sınıf mevcudu ve kıdem arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla uyarma davranışında buldukları anlaşılmaktadır. Yine, 1-20 kişi ya da 20-30 kişi mevcuda sahip olunan sınıflarda 40 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip olunan sınıflara göre öğretmenlerin derse başlama ve ilgi çekme davranışlarını daha fazla yaptıkları bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin kıdemi ve okuttukları sınıfların mevcudu arttıkça sınıf yönetimi ile ilgili bazı becerileri daha az yaptıkları söylenebilir.

Alanyazında, bu araştırmadan ortaya çıkan sonuçları destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Şahin ve Altunay (2011) yaptıkları çalışmada cinsiyete göre “uyarma davranışları” alt boyutundaki davranışları erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla gösterdikleri bulgusu araştırma sonucunu desteklemektedir. Yeşilyurt (2013) ise cinsiyet değişkeni açısından, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi faktörlerine ilişkin erkek öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlilik düzeyinin kadın öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlilik algı düzeyinden dahayüksek olduğunu tespit etmiştir. Alanyazında, cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koyan araştırmalar olduğu gibi (Başer, Günhan & Yavuz, 2005; Çalışkan vd. 2010; Capri & Çelikkaleli, 2008; Kiremit, 2006; Özdemir, 2008; Yaman, Koray & Altunçekiç, 2004), anlamlı bir farklılık olmadığını tespit eden araştırmalar da mevcuttur (Akbas & Çelikkaleli, 2006; Baykara, 2011; Bozdoğan & Öztürk, 2008; Çakıroğlu, Çakıroğlu & Bone, 2005; Özçelik & Kurt, 2007; Saraçaloğlu & Yenice, 2009; Taşkın & Hacıömeroğlu, 2010). Bu durumun oluşmasında, ilgili araştırmalarda yer alan katılımcıların bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin farklı olması, farklı sosyo-kültürel yapılaraya sahip olması vb. etki etmiş olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki kıdemleri ve dersi planlama ve uygulama alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, cinsiyetleri ile öz yeterlilik inançları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eker

(2014)'in bu konuda yaptığı çalışmasında ise sınıf öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının genel olarak öz-yeterlik inanç ortalamalarının “yeterli” düzeyde olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin genel olarak öz-yeterlik inanç düzeyleri bakımından kendilerini yeterli hissettikleri söylenebilir. Bu sonuç, öğretmenlerin derslerinde öğrencileri derse aktif katma, öğrenci düzeylerine uygun öğretimsel stratejiler benimsediklerini ve kendilerini, sınıf yönetimleri açısından yeterli gördüklerini göstermektedir. Gençtürk (2008), öğretmenlerin genel öz-yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlilik inanç düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların sonuçları bu araştırma sonuçları ile tutarlı görünmektedir.

1-5 yıl ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre dersi planlama ve uygulama davranışlarını daha fazla yaptıkları söylenebilir. 1-20 kişi sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 30-40 ve 40 kişiden daha fazla sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre dersi planlama ve uygulama davranışlarını daha fazla yaptıkları söylenebilir. Aynı şekilde 20-30 kişi sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin 30-40 ve 40 kişiden fazla sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre dersi planlama davranışlarını daha fazla yaptıkları söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin kıdemi ve okuttukları sınıfların mevcudu arttıkça dersi planlama ve uygulama ile ilgili bazı becerileri daha az yaptıkları söylenebilir. Yapılan bir çalışmada elde edilen bir yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin, 7-12 yıl kıdemi olan öğretmenlerin iş doyum düzeylerine göre daha yüksek olduğu (Şahin, 1999) yönündeki bulgu, bu sonucu destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak ele alındığında, ortaya çıkan sonuç genel olarak derslerde erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlerden daha fazla cezalandırma davranışında buldukları, yine, 1-20 kişi ya da 20-30 kişi mevcuda sahip olunan sınıflarda 40 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip olunan sınıflara göre öğretmenlerin derse başlama ve ilgi çekme davranışlarını daha fazla yaptıkları ve öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile cinsiyetleri açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Buna göre dersini planlayıp uygulayıp değerlendiren öğretmenlerin derste ilgiyi çekme, sorunları çözme, demokratik davranma, beklenti ve kurallara uyma ve öğrencilerle etkileşime girme gibi davranışları daha fazla yaptıkları söylenebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına ilişkin yapılabilecek öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğretmenlere kendi alanları doğrultusunda mesleki gelişim seminerleri verilerek öz yeterlik inançlarının artırılması sağlanabilir.
2. Öğretmenlere sınıf yönetimi ile ilgili seminerler verilebilir.
3. Bu çalışma sadece ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleri ile yapıldığından aynı çalışma ilkokul sınıf öğretmenleri ve lise branş öğretmenleri ile yapılarak farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve özyeterlik inançları incelenebilir.

Kaynakça

- Açıl, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin etkinlik algısı ve uygulanışa ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Y. Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Adıgüzel, A. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11), 89-110.
- Arbaugh, F., & Brown, C. A. (2005). Analyzing mathematical tasks: A catalyst for change? *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8, 499–536.
- Arı, K., Çavuş, H., & Sağlık, N. (2010). İlköğretim 6. sınıflarda geometrik kavramların öğretiminde etkinlik temelli öğrenimin öğrenci başarısına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 99-112.
- Artigue, M., & Perrin-Glorian, M. J. (1991). Didactic engineering, research and development tool: Some theoretical problems linked to this duality. *For the Learning of Mathematics*, 11(1), 3-17.
- Aslan, B. (2010). *Matematiksel etkinliklerin uygulanması sırasında ortaya çıkan öğretmen ve öğrenci rolleri* (Yayımlanmamış Y. Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Becker, J. P., & Shimada, S. (1997). *The open-ended approach: A New proposal for teaching mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), Reston, VA: NCTM.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: The Free Press.
- Bıkmaz, F. H. (2006). New elementary curricula and teachers. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(1), 97-116.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar* (2.baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bingölbali, F. (2010). *Matematik öğretimi etkinlik uygulamalarında karşılaşılan öğrenci zorluklarının nedenleri ve öğretmen müdahale türleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Brousseau, G. (2006). *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathématiques, 1970–1990* (Vol. 19). Springer Science & Business Media.
- Bukova-Güzel, E., & Aklan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programının pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 385-420.
- Christiansen, B. & Walter, G. (1986). Task and activity. In B. Christiansen, A.-G. Howson & M. Otte (Eds.), *Perspectives on mathematics education: Papers submitted by members of the Bacomet Group* (pp. 243-307). Dordrecht: D. Reide.
- Common Core State Standards Initiative (2010). *Mission statement*. <http://www.corestandards.org/> (23.11.2016)

- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159–199.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler-I: Amaç, içerik ve kazanımlar. *İlköğretim Online*, 5(1), 30-44.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339-384.
- Horoks, J. & Robert, A. (2007). Tasks designed to highlight task- activity relationships. *Journal Math Teacher Education*, 10, 279-287.
- Kavdır, K. (2011). *Matematik öğretmen adaylarının gerçek hayat etkinliği hazırlama süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Y. Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Margolinas, C. (Ed.) (2013). *Task design in mathematics education: Proceedings of ICMI Study 22*. Oxford: University of Oxford.
- Mason, J., & Johnston-Wilder, S. (2006). *Designing and using mathematical tasks*. York, UK: QED Press.
- MEB, (2011a). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2011b). *Ortaöğretim 9-10. sınıflar geometri dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2013). *Ortaöğretim matematik öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- National Council of Teachers of Mathematics (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics (1991). *Professional standards for teaching mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Norton, A. & Kastberg, S. (2012). Learning to pose cognitively demanding task through letter writing. *Journal Math Teacher Education*, 15, 109-130.
- Ocak, G. & Dönmez, S. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutum ölçeği geliştirme. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 69-82.
- Olkun, S. & Toluk, Z. (2005). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Orbeyi, S. & Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133-147.

- Özmantar, M. F. & Bingölbali, E. (2009). Etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri. In E. Bingölbali & M. F. Özmantar (Eds.), *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* (ss. 313-348). Ankara: Pegem Akademi.
- Özmantar, M.F., Bozkurt, A., Demir, S., Bingölbali, E., & Açıl, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin etkinlik kavramına ilişkin algıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 379-398.
- Özpolat, A. R., Sezer, F., İşgör, İ. Y., & Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 174, 206-213.
- Saylan, N. & Yurdakul, B. (2005). *İlköğretim program tasarımlarının gerektirdiği yapılandırıcı öğretmen özelliklerine sınıf öğretmenleri ile aday öğretmenlerin sahip olma düzeyleri*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Smith, M. S. & Stein, M. K. (1998). Selecting and creating mathematical tasks: from research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(5), 344-350.
- Stein, M. K. & Smith, M. S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection: from research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(4), 268-275.
- Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Education Research Journal*, 33(2), 455-488.
- Suzuki, K. & Harnisch, D. L. (1995). *Measuring cognitive complexity: an analysis of performance-based assessment in mathematics*. 1995 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Swan, M. (2007). The impact of task-based professional development on teachers' practices and beliefs: A design research study. *Journal of Mathematics Education*, 10, 217- 237.
- Swan, M. (2008). Designing a multiple representation learning experience in secondary algebra. *Journal of the International Society for Design and Development in Education*, 1(1), 1-17.
- Terkan, B. (2005). *Türkiye'de basın ve siyaset ilişkisi: basın gündemi ve siyasal gündemin karşılaştırılmasına yönelik bir gündem belirleme çalışması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uğurel, I., Bukova-Güzel, E., & Kula, S. (2010). Matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüş ve deneyimleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 103- 123.
- Uğurel, I. & Bukova-Güzel, E. (2010). Matematiksel öğrenme etkinlikleri üzerine bir tartışma ve kavramsal bir çerçeve önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 333-347.

- Uşun, S. & Gökçen, E. (2010). İlköğretim ikinci kademedeki etkinlik temelli öğretim yaklaşımının öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 532- 561.
- Umay, A. Duatepe, A., & Akkuş-Çıkla, O. (2005). *Sınıf öğretmeni adaylarının yeni öğretim programındaki matematiksel içeriğe yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri. (456-458). XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.*
- Yapıcı, M. & Leblebiciler, N. H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(3), 480-490,
- Yeo, J. B. W. (2007). Mathematical tasks: Clarification, classification and choice of suitable tasks for different types of learning and assessment. *Mathematics and Mathematics Education National Institute of Education*, 1-28.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (Genişletilmiş 6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.