

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİ İLE
SINIF YÖNETİMİ YETERLİLİĞİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Özlem GÜNER

T.C.
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eskişehir
Haziran, 2010

T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Özlem GÜNER tarafından hazırlanan Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algıları Arasındaki İlişki başlıklı bu çalışma 13.05.2010 tarihinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddesi uyarınca yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, Jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....
Prof. Dr. Ahmet AYPAY

Üye.....
Doç. Dr. Nilüfer Özabacı
(Danışman)

Üye.....
Yard. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN

Üye.....
Yard. Doç. Dr. Ümit ÇELEN

Üye.....
Yard. Doç. Dr. S. Şengül ANAGÜN

ONAY
.../.../2010

Prof. Dr. Münevver YILANCI
Enstitü Müdürü

ÖZET
GÜNER, Özlem
Yüksek Lisans, 2010
Sınıf Öğretmenliği

Danışman: Doç. Dr. Nilüfer ÖZABACI

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterliliği algıları arasındaki ilişkiyi belirleyerek eleştirel düşünme ve sınıf yönetimi konularında öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında veriler 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Çanakkale ve İnegöl'de çalışan, veri toplama araçlarına yanıt vermeyi kabul eden 422 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmuştur. İlk bölüm kişisel bilgi formu, ikinci bölüm Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, üçüncü bölüm Sınıf Yönetimi Yeterliliği Ölçeğinden meydana gelmiştir. Verilerin analiz edilmesinde SPSS 11,5 bilgisayar programı kullanılmıştır. Çalışmada alt problemlere göre t-testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon katsayısı hesaplama yoluyla veriler yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterliliği algıları arasında düşük pozitif ilişki bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin, analitiklik ve kendine güven eğilimlerinin cinsiyete, çalıştıkları şehre, kıdeme, mezun oldukları programa, öğrenim durumlarına göre farklılaşmadığı, açık fikirlilik eğilimlerinin çalıştıkları şehre, mezun oldukları programa göre anlamlı düzeyde farklılaşmazken, kıdeme, cinsiyete, öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, meraklılık eğilimlerinin kıdeme göre farklılık gösterdiği ancak, öğrenim durumu, çalışılan şehir, mezun olunan program, cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, doğruyu arama eğilimlerinin yalnız kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, öğretmenlerin sistematiklik eğilimlerinin cinsiyete, kıdeme, öğrenim durumuna çalışılan şehre göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, mezun olunan program değişkenine göre farklılaştığı, sınıf yönetimi yeterliliği algılarının ise çalışılan şehir değişkenine göre farklılaştığı, mezun olunan program, cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme Eğilimi, Sınıf Yönetimi Yeterliliği

ABSTRACT

GÜNER, Özlem

Master Thesis; 2010

Advisor: Nilüfer ÖZABACI, Associate Professor

In this study it is aimed at suggesting recommendations about critical thinking and classroom management, determining the relationships between the critical thinking dispositions and classroom management of primary school teachers. Data during the study are got from 422 primary school teachers in İnegöl and Çanakkale who accepted to serve in this study.

The data collection instrument was composed of three parts. The first part consists of 'individual information form', second consists of 'California Critical Thinking Disposition Inventory' and the third part consists of 'Proficiency in Classroom Management Questionnaire'.

SPSS 11.5 computer program was used in this study. In order to analyze data t-test and one way variance analysis (ANOVA) have been used in analyzing data and correlation coefficient was calculated to reach the results.

According to the results of the study; the correlation between critical thinking disposition and classroom management proficiencies' of primary school teachers pozitive and low level. The differences about critical thinking disposition, analyticity and self confidance of primary school teachers' are not important according to the gender, the city where they work, length of service, graduate programs and educational backgrounds. Primary school teachers' difference about open-mindedness dispositions according to the city where they work and graduated program is not important. However the difference is significant according to length of service, gender and educational background. Primary school teachers' difference

about inquisitiveness dispositions according to length of service is significant but it is not significant according to educational background, gender, the city where they work and graduate programs. Primary school teachers' difference about truth-seeking dispositions is significant only according to length of service. Primary school teachers' difference about systematicity dispositions according to gender, length of service, educational background and city where they work is not significant. However difference is important according to the graduate program. It is found that primary school teachers' proficiencies of classroom management differ according to the city they work in, whereas do not differ according to the variabilities of graduate programs, gender, educational backgrounds and their length of service.

Key Words: Critical Thinking Dispositions, Classroom Management Proficiency

ÖNSÖZ

Günümüz toplumları hızlı bir değişim içerisindedir. Bilgi, ekonomi, politika, sosyal olaylarda gerçekleşen bu hızlı değişim düşünme becerilerinin geliştirilmesinin öneminin anlaşılmasına neden olmuştur. Kişilerin değişimlerin altında yatan nedenleri, sorunların çözüm yollarını anlayabilmeleri için ezberlenmiş bilgilerin dışına çıkmaları, eleştirel düşünceleri gerekmektedir. Sorunların çözümünde, kişiler arası ilişkilerde çok yönlü farklı bakış açılarını değerlendiren, olayları derinlemesine inceleyen, özgün çözüm yolları üreten, demokrasiyi önemli bir değer olarak algılayan ve yaşamı içerisinde uygulamaya koyan kişiler toplumların olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayacaklardır.

Eğitim toplumların gelişmişlikleri ile yakından ilişkilidir. Eğitim kalitesi de öğretmenlerin yeterlilikleri ile ilişkilidir. Ülkelerin geleceklerini yetiştiren öğretmenlerin sınıftaki uygulamaları bireylerin gelecekte sahip olacakları değer ve yargıları önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenlerin sınıftaki uygulamaları yalnız öğretim etkinliklerinden oluşmaz. Hem öğretim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi hem de gerekli görülen değerlerin yaşatılabilmesinde öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarının önemi büyüktür.

Öğretmenlerin yeterlilik ve eğilimleri sınıftaki uygulamalarını etkileyeceğinden eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmüştür.

Bu araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılık ve tanımlar, ikinci bölümünde konuyla ilgili yapılmış araştırmalar, üçüncü bölümünde yöntem, dördüncü bölümünde bulgular, beşinci bölümünde tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Araştırmamın tamamlanması sürecinde bana yol gösteren danışman hocam Doç. Dr Nilüfer Özabacı'ya, Yrd. Doç. Dr. Ümit Çelen hocama teşekkür ederim. Hayatıma varlıklarıyla anlam katan, benden hiçbir desteği esirgemeyen sevgili

aileme ve eşim Mesut'a, çalışmam süresince destek olan arkadaşım Hatice Demirel'e sonsuz teşekkür ve sevgilerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Düşünme	5
1.2. Eleştirel Düşünme	6
1.2.1. Eleştirel Düşüncenin Boyutları	9
1.2.2. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri	11
1.2.3. Eleştirel Düşünmenin Öğretilmesi	12
1.3. Sınıf Yönetimi	18
1.3.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	20
1.3.1.1. Geleneksel Yöntem	20
1.3.1.2. Çağdaş Yöntem	21
1.3.2. Sınıf Yönetimi Modelleri	22
1.3.2.1. Geleneksel	22
1.3.2.2. Tepkisel	22
1.3.2.3. Önleyici	22
1.3.2.4. Gelişimsel	23
1.3.2.5. Bütünsel	23
1.3.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları	24
1.3.3.1. Fiziksel Düzen	24
1.3.3.2. Plan Program Etkinlikleri	25
1.3.3.3. Zaman Yönetimi	26
1.3.3.4. Davranış Yönetimi	26
1.3.3.5. İletişim	27
1.3.4. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler	29
1.3.4.1. Okul	29
1.3.4.2. Öğretmen	30
1.3.4.3. Öğrenci	32
1.3.4.4. Program	33
1.3.4.5. Sınıf Ortamı	34
1.3.4.6. Aile	34
1.4. Sınıf Yönetimi ve Eleştirel Düşünme	34

1.5. Problem Cümlesi	39
1.6. Alt Problemler	39
1.7. Araştırmanın Amacı	39
1.8. Araştırmanın Önemi	40
1.9. Sınırlılıklar.....	41
1.10. Tanımlar	41
2. BÖLÜM: KONUYLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	42
2.1. Sınıf Yönetimi İle İlgili Araştırmalar	42
2.2. Eleştirel Düşünme ile İlgili Araştırmalar	47
3. BÖLÜM: YÖNTEM	53
3.1. Çalışma Grubu	53
3.2. Veri Toplama Araçları	55
3.2.1. Kişisel Bilgi Formu	55
3.2.2. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği	56
3.2.3. Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri Ölçeği	59
3.3. Verilerin Toplanması	60
4. BÖLÜM: BULGULAR	61
4.1. Bulgular	61
4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	61
4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Genel Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi	63
4.1.3. Sınıf öğretmenlerinin Analitiklik, Açık Fikirlilik, Meraklılık, Kendine Güven, Doğruyu Arama, Sistematiklik Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Kıdem, Mezun Olunan Program, Çalışılan Okulun Bulunduğu Yere Göre İncelenmesi	66
4.1.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Analitiklik Eğilimlerinin İncelenmesi	67
4.1.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Açık Fikirlilik Eğilimlerinin İncelenmesi	70
4.1.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Meraklılık Eğilimlerinin İncelenmesi	74
4.1.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kendine Güven Eğilimlerinin İncelenmesi ..	77
4.1.3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Doğruyu Arama Eğilimlerinin İncelenmesi	80
4.1.3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Sistematiklik Eğilimlerinin İncelenmesi	84

4.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algılarının İncelenmesi	87
5. BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	91
5.1. Tartışma	91
5.1.1. Sınıf Yönetimi ve Eleştirel Düşünme Eğilimi İlişkisi ile İlgili Tartışma .	91
5.1.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi ile İlgili Tartışma	92
5.1.3 Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Alt Boyutları ile İlgili Tartışma	94
5.1.4. Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algısı ile İlgili Tartışma.....	96
5.2. Sonuçlar	97
5.3. Öneriler	100
KAYNAKÇA	101

TABLolar

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımı.....	53
Tablo 2:Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Yere Göre Dağılımı.....	54
Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumları.....	54
Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Durumları.....	54
Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Program Durumları.....	55
Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumlar.....	55
Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algıları Arasındaki İlişki	62
Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Genel Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Cinsiyetleri ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	63
Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Genel Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenim Durumları ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 10: Sınıf Öğretmenlerinin Genel Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Kıdemleri ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 11: Sınıf Öğretmenlerinin Genel Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Mezun Olunan Program ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 12: Sınıf Öğretmenlerinin Genel Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yer ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 13: Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	66
Tablo 14: Sınıf Öğretmenlerinin Analitiklik Eğilimleri ve Cinsiyetleri ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	67
Tablo 15: Sınıf Öğretmenlerinin Analitiklik Eğilimleri ve Öğrenim Durumları ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	67
Tablo 16: Sınıf Öğretmenlerinin Analitiklik Eğilimleri ve Kıdemleri ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 17: Sınıf Öğretmenlerinin Analitiklik Eğilimleri ve Mezun Olunan Program ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	69

Tablo 18: Sınıf Öğretmenlerinin Analitiklik Eğilimleri ve Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yer ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 19: Sınıf Öğretmenlerinin Açık Fikirlilik Eğilimleri ve Cinsiyetleri ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 20: Sınıf Öğretmenlerinin Açık Fikirlilik Eğilimlerinin Öğrenim Durumlarına İlişkin Tanımlayıcı Değerleri.....	71
Tablo 21: Sınıf Öğretmenlerinin Açık Fikirlilik Eğilimleri ve Öğrenim Durumları ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 22: Sınıf Öğretmenlerinin Açık Fikirlilik Eğilimlerinin Kıdeme İlişkin Tanımlayıcı Değerleri	72
Tablo 23: Sınıf Öğretmenlerinin Açık Fikirlilik Eğilimleri ve Kıdemleri ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 24: Sınıf Öğretmenlerinin Açık Fikirlilik Eğilimleri ve Mezun Olunan Program ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 25: Sınıf Öğretmenlerinin Açık Fikirlilik Eğilimleri ve Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yer ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 26: Sınıf Öğretmenlerinin Meraklılık Eğilimleri ve Cinsiyetleri ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 27: Sınıf Öğretmenlerinin Meraklılık Eğilimleri ve Öğrenim Durumları ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 28: Sınıf Öğretmenlerinin Meraklılık Eğilimlerinin Kıdemlerine İlişkin Tanımlayıcı Değerleri.....	75
Tablo 29: Sınıf Öğretmenlerinin Meraklılık Eğilimleri ve Kıdemleri ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 30: Sınıf Öğretmenlerinin Meraklılık Eğilimleri ve Mezun Olunan Program ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	76
Tablo 31: Sınıf Öğretmenlerinin Meraklılık Eğilimleri ve Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yer ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 32: Sınıf Öğretmenlerinin Kendine Güven Eğilimleri ve Cinsiyetleri ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	78

Tablo 33: Sınıf Öğretmenlerinin Kendine Güven Eğilimleri ve Öğrenim Durumları ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 34: Sınıf Öğretmenlerinin Kendine Güven Eğilimleri ve Kıdemleri ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 35: Sınıf Öğretmenlerinin Kendine Güven Eğilimleri ve Mezun Olunan Programla İlgili t-Testi Sonuçları.....	79
Tablo 36: Sınıf Öğretmenlerinin Kendine Güven Eğilimleri ve Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yer ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	80
Tablo 37: Sınıf Öğretmenlerinin Doğruyu Arama Eğilimleri ve Cinsiyetleri ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	81
Tablo 38: Sınıf Öğretmenlerinin Doğruyu Arama Eğilimleri ve Öğrenim Durumları ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	81
Tablo 39: Sınıf Öğretmenlerinin Doğruyu Arama Eğilimlerinin Kıdemlerine İlişkin Tanımlayıcı Değerleri.....	82
Tablo 40: Sınıf Öğretmenlerinin Doğruyu Arama Eğilimleri ve Kıdemleri ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 41: Sınıf Öğretmenlerinin Doğruyu Arama Eğilimleri ve Mezun Olunan Programla İlgili t-Testi Sonuçları.....	83
Tablo 42: Sınıf Öğretmenlerinin Doğruyu Arama Eğilimleri ve Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yer ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	83
Tablo 43: Sınıf Öğretmenlerinin Sistematiiklik Eğilimleri ve Cinsiyetleri ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	84
Tablo 44: Sınıf Öğretmenlerinin Sistematiiklik Eğilimleri ve Öğrenim Durumları ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 45: Sınıf Öğretmenlerinin Sistematiiklik Eğilimleri ve Kıdemleri ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	85
Tablo 46: Sınıf Öğretmenlerinin Sistematiiklik Eğilimleri ve Mezun Olunan Program ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	86
Tablo 47: Sınıf Öğretmenlerinin Sistematiiklik Eğilimleri ve Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yer ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	86
Tablo 48: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algıları ve Cinsiyetleri ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	87

Tablo 49: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algıları ve Öğrenim Durumları ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 50: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algıları ve Kıdemleri ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 51: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algıları ve Mezun Olunan Program ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	89
Tablo 52: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algıları ve Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yer ile İlgili t-Testi Sonuçları.....	89

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	111
Ek 2. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği	112
Ek 3. Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algısı Ölçeği	114
Ek 4. Milli Eğitim Bakanlığı İzin Belgesi.....	116

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Günümüzde nitelikli insanlara duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır ve toplumların nitelikli insan güçleri de ancak nitelikli bir eğitimle sağlanabilir (Aybek, 2006). Toplumların gelişmişlik düzeyleri ve bireylere sunulan eğitim hizmeti sıkı sıkıya ilişkilidir. Eğitimdeki değişim ve ilerleme gelişmişlik düzeyini de etkilemektedir. Eğitimin temel amaçlarından birisi bireylere düşünmenin öğretilmesi, sahip olunan bilginin başkalarıyla paylaşılması, tartışma ortamlarının yaratılarak bilginin her boyutuyla, farklı alternatifleriyle ortaya koyulup en doğru olana ulaşılmasıdır. MEB (2007)'de şu ifadeler yer verilmektedir: 'Öğrencilere yaşadıkları dünyayı sorgulayan ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilecek bir zihinsel alışkanlık kazandırmak, onları çeşitli etkileri kendi başlarına değerlendirecek biçimde donatmak zorundayız. Bunun yolu ise düşünme eğitiminden geçmektedir.'

MEB 'Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli' adlı çalışmada öğrencilere kazandırılması öngörülen yaşam becerilerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir (MEB, 2006):

1. Eleştirel düşünme
2. Öğrenmeyi öğrenme
3. Problem çözme
4. Yaratıcı düşünme
5. Karar verme
6. Hedef belirleme ve başarma
7. Doğru olanı yapma

Öğrenciler sınıfta oturup sadece dinleyerek, önceden hazırlanmış bilgileri ezberleyerek ve bilinçsizce cevaplar vererek öğrenemezler. Öğrenciler öğrendikleri hakkında konuşup yazabilmeli önceden öğrendikleri ile bağlantısını kurup günlük yaşamına uygulayabilmelidir (MEB, 2007).

Yaşamdaki karmaşıklığı gidermek için düşünme becerilerinin öğrenilmesi ve öğretilmesi gerekmektedir (Yağcı, 2008). Bireyler, sorunları yeniden değerlendirebilmeli ve düşünce gelişimini doğru yönde ilerletebilmelidir (Goodson, 2000). Düşünmeyi bilmeyen birey sadece ezberleyecek ve gerektiğinde o bilgiyi geri getirmeye çalışacaktır. Ezberlediği bilgiyi kullanamadığı problemlerde ise sıkıntı yaşayacaktır. Çünkü bireye öyle bir durumda ne yapacağı öğretilmemiştir. Ne yapacağı öğretilmediği gibi “düşünme” de “öğretilmediği” için duruma ve kendine has bir çözüm geliştirememektedir.

Doğu ülkelerinde eğitim sistemi öğrencilere bilgi sağlama üzerine odaklanır, fakat eleştirel düşünme yeteneğine yönelmez. Bu yüzden öğrencilerde tipik olarak ezberleyerek öğrenme durumu görülür ve bu da öğrencilerin düşünme yeteneğinin oluşmasını engeller (Yang ve Chou, 2008).

Düşünmeyi öğrenmenin gerekliliklerinden bir tanesini de günümüz bilgi toplumu doğurmaktadır. Sürekli gelişen ve değişen bilgi dünyasında bilginin seçilerek, kendimizle, konumuzla ilgili olan bilginin bulunarak kullanılması zorunlu hale gelmiştir. Düşünmeyen birey ezberlediği bilgilerle bilgi denizi içerisinde hiçbir yere varamayacaktır.

Eleştirel düşünme beceri ve eğilimini geliştirmek 21. yüzyıl toplumlarında çok önemli görünmektedir. Vatandaşlık eğitimi eleştirel düşünmenin gelişiminde yardımcı olabilir, çünkü demokratik ve eğitilmiş vatandaşlar demokrasinin fonksiyonunu ve doğasını düşünerek eleştirel düşünmeye değer verirler (Yang ve Chung, 2009). Demokrasi özelliği gereği yaşanılarak öğrenilen bir yaşam biçimidir (Başaran, 1986). Eleştirel düşünme, iş yerinde karar vermede, liderlikte, tarafsız yargıda, mesleki başarıda ve demokratik bir topluma etkili katılımı hayati öneme

sahiptir (Yang ve Chou, 2008). Bu açıklananlardan da anlaşıldığı gibi eleştirel düşünme sadece okulda kullanılacak bir düşünme şekli değil, hayatın her alanında yaşamı kolaylaştıracak, bireyi etkinleştirecek bir düşünme şeklidir.

Taiwan eğitim bakanlığı bağımsız eleştirel düşünceye ve problem çözme yeteneğine odaklanan dokuz yıllık bir birleştirilmiş müfredat geliştirmiştir. Eleştirel düşünme, yurttaş eğitimi ile ilgilidir. Çünkü eleştirel düşünme;

- Demokratik bir toplum kaynağı
- Bilgi çağında öğrenme aracı
- Problem çözümünde bir anahtar
- Karar verme yeteneğini geliştirmek için gerekli bir özellik
- Vatandaş eğitim programlarında önemli bir amaç
- Ve 21. yüzyıl insanında olması gereken karakteristik bir özelliktir (Yang ve Chung, 2009).

Bu durumda öğretmenlerin sınıf yönetimine bakışı ile düşünme becerilerine bakışı arasında sıkı bir ilişkinin bulunması beklenir. Çünkü öğretmen düşünme becerilerine nasıl bakıyorsa neyi gerekli görüyorsa sınıf içerisinde eğitim-öğretim sürecini ve ortamı ona göre düzenleyecektir.

Sınıf yönetimi, öğretim çalışmaları açısından en önemli unsurların başında gelir; çünkü öğretim, sınıfın iyi yönetilmesi ölçüsünde verimli ve başarılı olabilir. Öğretim ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin sınıf iyi yönetilemezse başarılı olmak mümkün değildir. Bu yüzden sınıf yönetimini öğretimin başarılı olabilmesi için temel bir belirleyici olarak görmek gerekir (Erdoğan, 2003).

Öğretmen sınıfta her an yeni problemlerle yeni olaylarla karşılaşmaktadır. Bu olaylara daha önce denenmiş olanlarla bir çözüm yolu bulamadığında ya da daha önce hiç karşılaşmadığı bir problemle karşılaştığında özgün çözüm yolları bulmak zorundadır. Bunun için sınıf yönetimi sürecinde karşılaştığı olayları her açıdan değerlendirip eleştirel düşünme süreçlerini doğru olarak kullanması sınıf yönetiminin

etkililiği açısından büyük öneme sahiptir. Bu durumda öğretmen hem sınıf yönetiminin yeterliliklerini hem de eleştirel düşünme süreçlerini çok iyi bir şekilde özümsemelidir

Özden (2005), “Sağlıklı bir demokrasi için eleştirel düşünebilen ve bütünü gören çoğunluk vazgeçilmez bir önkoşuldur.” demektedir. Başaran (1986) demokrat insanın (öğrencinin) sahip olduğu nitelikleri şu şekilde ifade etmektedir:

1. Demokrat insan düşüncesini özgürce söyler.
2. Demokrat insan başkalarıyla işbirliği yapmada beceriklidir.
3. Demokrat insan öğrenmeye, araştırmaya tutkundur.
4. Demokrat insan kendinin ve toplumun sağlığını korur.
5. Demokrat insan üreticidir.

Bireye çağdaş, yaratıcı, eleştirel, bilimsel, demokratik düşünme gücünü kazandırma, sorumluluk üstlenme, sorunlara karşı çok boyutlu bakabilme, karşı görüşün uslamlamasını inceleme, uzlaştırıcı ve hoşgörülü özellikler kazandırabilmenin önkoşulu, öğrencinin öğrenme biçimini sınırlamayan ve yeteneklerinin geliştirilmesini engellemeyen, onların gizil sığılarını ortaya çıkarmalarına olanak tanıyan zenginleştirilmiş eğitim durumları tasarlamaktır (Şahinel, 2002). Çağdaş eğitim görüşüne göre öğrencilere belli bazı alanlarda birikmiş ve zamanla değişebilecek bilgileri öğretmekten çok onlara şimdiki ve gelecekteki yaşamları için anahtar olacak öğrenmeyi ve sorun çözmeyi öğretmelidir. Öğrenmeyi öğrenen sorun çözmede becerikli insanların kendilerine gerekecek her türlü bilgiyi arayıp bulması kolaylaşmaktadır (Başaran, 1986). Eleştirel düşünmenin okul, sınıf ortamındaki uygulamalarını sınıf yönetimi uygulamalarından ayrı tutmak yanlış olacaktır. Ne öğretilirse öğretilsin, öğretim sürecinin etkililiği öğretim ortamı düzenlemeleriyle, sınıf yönetimi uygulamalarıyla yakından ilgilidir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda Türk Milli Eğitiminin amaçlarından bazıları ;

‘Türk Milletinin bütün fertlerini, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve

karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek; İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak’ olarak ifade edilmiştir.”

Görüldüğü gibi milli eğitim temel kanununda da yetiştirilen bireylerin eleştirel düşünen bireyler olması yolunda hizmet edilmesini işaret eden ifadelere yer verilmiştir. Öğretmenler bu nedenlerle ders planlarını ve sınıf ortamlarını düşünmeyi geliştirecek nitelikte düzenlemelidirler. Böyle bir eğitim düzeni uzun sürmesine rağmen, farklı bakış açılarını görebilen, farklı alternatifleri değerlendiren, düşünce üreten, bilgiyi, düşünceyi etrafındakilerle etkin bir dille paylaşan ve tartışarak en doğruya ulaşmaya çalışan bireyler yetişecektir. Bu da çağdaş dünyada insanoğlunun ilerlemesine büyük katkı sağlayacaktır.

1.1. DÜŞÜNME

Pek çok tanımda olduğu gibi “düşünme” de farklı kuramcılar tarafından farklı şekillerde açıklanmıştır.

Türk Dil Kurumu Eğitim Terimleri Sözlüğünde düşünmeyi şu şekilde ifade etmektedir:

1- Zihnin bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak, aralarındaki bağlantıları inceleyerek bir yargıya ya da karara varma etkinliği.

2- Zihinden geçirme ya da zihin yoluyla arayıp bulma.

3-Tasarlama, anımsama.

(<http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=veritbn&kelimesec=104744>).

(Açıklama: 31 Mart 2009 adrese erişim tarihidir.)

Gibson' a göre düşünme genel olarak bilgi beceri ve tavır alışlardan oluşan ve kişinin çevresini sezgi yoluyla biçimlendirmesinden daha etkin olan biçimlendirmeyi olası kılan karmaşık bir bilişsel süreçtir (Akt. Demir,2006). Düşünme uzun süreli hafıza ile kısa süreli hafıza arasında uzun süreli hafızadaki kurallara göre sembol aktarımıdır (Gilhooly, 1996; Akt. Fasco, 2003).

İpşiroğlu (1989) düşünsel etkinliği sürekliliği olan bitmeyen bir etkinlik olarak ifade ederek şunları eklemektedir; 'Düşünsel etkinlikte yenme yenilme diye bir şey yoktur, aşamalar vardır. Önemli olan kişinin kendini kanıtlaması değil, düşüncenin açığa çıkartılmasıdır'.

Özden (2005) düşünmeyi "gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı yoğurup şekillendirmenin disipline edilmiş şekli" olarak tanımlanmakta. Cüceloğlu (2005) "Düşünme içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel sürece verilen addır" demektedir. Özden ve Cüceloğlu'nun tanımlarındaki amaca yönelik ve disipline edilmiş kavramlarından hareketle düşünmenin bir hedefe yönelik, bilinçli bir eylem olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Bu sürecin ürünü de düşünce'dir.

1.2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Eleştirel düşünme kavramı 2400 yıl öncesinden Sokrat'ın öğretim yöntemlerine dayandırılmaktadır (Paul, 1985; Akt. Fasco, 2003, 3). Eleştirel düşünme psikoloji ve felsefe gibi iki temel disiplinin inceleme konusu olmuştur. Bu nedenle iki disiplin bağlamında pek çok farklı tanım yapılmıştır.

Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneğidir (Chance, 1986; Akt. Şahinel,2002). Beyler'e göre eleştirel düşünme nedenleri göz önünde bulundurarak yargılamadır (Akt. Fasco, 2003). Lipman'a göre eleştirel düşünme iyi yargılama yeteneğini gerektiren bir düşünme şeklidir. Çünkü belli ölçütlere dayanır, kendini doğrular, içeriğe duyarlıdır (Akt. Fasco,2003).

Eleştirel düşünme görüşlerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi demektir (Facione, 1984; Akt. Fasco, 2003). Eleştirel düşünme bilgiyi edinme biçimi, açıklamalar üretme, görüşleri yargılama, kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırmadır (Craver,1989,13; Akt. Şahinel, 2002). Eleştirel düşünme becerisine sahip olmak bir sonucun kabul edilebilir olup olmadığını doğru şekilde değerlendirmeyi ve nedenini açıklamayı gerektirir (Solon, 2007). Eleştirel düşünce bir kavram ya da bilgi yığılması değil, günlük yaşamımıza giren, bizi aydınlatan, yönlendiren düşüncedir (İpşiroğlu, 1989).

Kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları, anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel sürece eleştirel düşünme denir (Cüceloğlu, 2005).

Sorgulamanın her sonucu bir karar bir yargılamadır. Yargıda bulunma, karar verme eleştirel düşünmenin temel özelliğidir. Tutarlı bir şekilde yargılamalarda bulunulduğu sürece akıllıca davranıldığı ve düşünüldüğü söylenebilir. Eleştirel düşünme sadece bir yöntem ve süreç değil, aynı zamanda bir sonuç çıkarma çabasıdır (MEB, 2007).

Eleştirel düşünme olayları değerlendirmek ve anlamak, problemleri çözmek, geçerli deliller ve muhakeme sonucu karar almak için aktif ve sistematik bir bilişsel stratejidir (Levy, 1997; Akt. Fasco, 2003). İpşiroğlu (1989) sanatçı Brecht'in eleştirel yaklaşıma bakışını şu şekilde aktarmaktadır: Eleştirel yaklaşım yapıcı ve

insancadır. İşbirliği, ilerleme, gelişme, yaşama demektir. Fasco'nun (2003) Steele'den aktardığına göre eleştirel düşünme kişilerin hazır cevabı olmayan sorunları çözme becerisidir.

Geleneksel öğrenme yöntemleri ile öğrenme, öğrencide düşünme mekanizmasını çalıştırmadan, yorum yapmadan, eleştirmeden, sadece bilgi yüklemesine neden olmaktadır. Bu da öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmadan kalıba sokulması anlamına gelmektedir (Şahinel, 2002). Cüceloğlu'na (2005) göre kişinin eleştirel düşünmeye ulaşabilmesi için 3 temel adımı atması gerekir.

1. Kişi düşünce sürecinin bilincine varmalı:

Kişinin düşünceyi insan denetiminin dışında bir süreç olarak görmekten vazgeçmesi gerekmektedir. Düşünme sürecinin farkında olarak, istediği zaman düşünme sürecine yön verebileceğini bilmesi önemli bir gerekliliktir.

2.Kişi başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli

Başkalarının düşünce süreçlerini inceleyen kişi bu süreçlerle kendi düşünme sürecini karşılaştırma fırsatı bulur. Başkalarının düşünme stratejilerini, problem çözme yollarını inceleyen kişi karşılaştığı problemlerde daha etkili düşünmeyi başarabilir. Bunu yapabilmek kişinin kendi kalıplarının dışına çıkmasını, yeni görüşlere açık olmasını gerektirir.

3.Öğrendiği bilgileri günlük yaşamında uygulamalı

Eleştirel düşünme alışkanlığının gelişmesi için günlük yaşamda uygulama yapılması gerekmektedir. Sürekli uygulayan kişi eleştirel düşünmeyi alışkanlık haline getirir.

Öğretmenler eleştirel düşünme becerilerini ders programlarına transfer ederek, öğrencilerin her konu alanına duyarlı olmalarını ve konu alanını açık, eksiksiz ve doğru düşünerek anlamalarını ve edindikleri bilgiyi günlük yaşamda kullanmalarını sağlayabilir (Şahinel, 2002). Solon (2007) aktif öğrenme metotlarını

geliştiren eleştirel düşünme materyallerin ve egzersizlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneğinde gelişme sağladığını vurgulamaktadır. Eleştirel düşünme iletişimin bütün formlarını (konuşma, okuma, yazma, dinleme) etkiler. Eleştirel düşünme problem çözmeden, yaratıcı düşünmeden, işbirlikçi öğrenmeden, araştırmadan çok ayrı bir aktivite değildir (MacKnight, 2000).

Şahinel (2002) eleştirel düşünmeyi ‘zayıf duyulu eleştirel düşünme’ ve ‘sağlam duyulu eleştirel düşünme’ olarak ikiye ayırmaktadır. Zayıf duyulu eleştirel düşünmede zihinsel sürecin özel bir grubun ya da bireyin çıkarlarına hizmet etmek için disipline edilerek konu ile ilgili diğer kişilerin dışında kaldığını, sağlam duyulu eleştirel düşünmede ise zihinsel süreçlerin karşıt grupların ya da bireylerin çıkarlarını göz önüne almaya disipline edildiğini belirtmektedir. Ayrıca sağlam duyulu eleştirel düşünme sürecinin sonucu olarak, bireyin ben merkeziliğin ve kendini aldatmanın neden olacağı tuzaklardan kurtulmuş olacağını ifade etmektedir.

Eleştirel düşünen kişi düşüncelerindeki tezatlıkları, çelişkileri ayırt edebilir ve düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilir. Ayrıca eleştirel düşünen kişi bu becerisini karşılaştığı problemlere uygulayabilir, bu problemlerde düşüncelerini sağlam temellere oturtabilir. Kendi kalıbına çekilmeyerek anladıklarını ve tecrübelerini etkin bir dille etrafındakilerle paylaşmak da eleştirel düşünen bireyin özelliklerindedir. Eleştirel düşünme günlük yaşamda insanların uyguladığı bilimsel metod olarak tarif edilebilir (Schafersman, 1991).

Bütün bu tanımlamalara, değerlendirmelere bakıldığında eleştirel düşünmenin bir sorunu tespit etme, bu sorunla ilgili kestirimlerde bulunma, olayla ya da durumla ilgili analiz, sentez yaparak varsayımların geçerliliğini sınaama, eldeki kanıtlarla geçerli bir sonuca ulaşma gibi durumları kapsayan bir süreç olduğu görülmektedir.

1.2.1. Eleştirel Düşüncenin Boyutları

Özden (2005), eleştirel düşünmenin beş ana kuralını şu şekilde ifade etmiştir:

1. Tutarlılık: Eleştirel düşünen kişi düşüncelerindeki tezatlıkları fark ederek bunları elemelidir.
2. Birleştirme: Eleştirel düşünen kişi düşünmenin tüm boyutlarını ele alabilmelidir.
3. Uygulanabilme: Kişi deneyimlerinden ve eleştirel düşünme becerilerinden yararlanarak karşılaştığı modellerde eleştirel düşünmeyi uygulayabilmelidir.
4. Yeterlilik: Eleştirel düşünen kişi deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir temele oturtabilmelidir.
5. İletişim kurabilme: Eleştirel düşünebilen kişi bildiklerini, anladıklarını etrafındakilere de anlaşılır bir şekilde ifade edebilmelidir.

Facione (1990), eleştirel düşünmenin hangi becerileri kapsadığı konusunda bir delfi projesi geliştirmiştir. Bu projeye katılan uzmanlar iyi eleştirel düşünmenin altı bilişsel beceriyi kapsadığını ortaya koymuşlardır. Bu beceriler:

- Yorumlama : Sınıflandırma
Önemi çözme
Anlamını aydınlatma
- Analiz : Fikirleri gözden geçirme
Argümanları ortaya koyma
Argümanları analiz etme
- Değerlendirme : İddiaları değerlendirme
Argümanları değerlendirme
- Çıkarım : Kanıttan kuşkulanma
Alternatifleri tahmin etme
- Açıklama : Sonuçları ifade etme
Prosedürleri doğrulama
Argümanları sunma
- Öz düzenleme : Kendini gözden geçirme
Kendini düzeltme (Facione, 1990; Akt. Demir, 2006).

1.2.2. Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri

Yetkin düşünen insanın özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Bir sorunun problemi ve ya iddiayı açık bir biçimde ifade edebilme
- Diğer bireylerin kesin bir dil kullanmasını isteme
- Düşünmeden hareket etmeme
- Çalışmalarını kontrol etme
- Bir düşünceyi oluşturmada azimli olma
- Öne sürülen iddiaları destekleyen nedenleri ve kanıtları araştırma ve sunma
- Daha çok dogmalar ve özlem duyulan düşünceler yardımıyla değil, sorunlar, amaçlar ve sonuçlar yardımıyla yargılama
- Ön bilgileri kullanma
- Yeterli kanıt bulana kadar yargıdan şüphe duyma eğilimi içinde olma (Beyer, 1991; Akt. Şahinel, 2002).

Solon (2007), eleştirel düşünmenin bazı muhakeme becerilerini gerektirdiğini ve eleştirel düşünen bireylerin şu becerilere sahip olması gerektiğini belirtmiştir:

- Anlamlı ve anlamsız şeyleri
- Varsayım ve sonuçları
- Tutarlı ve tutarsız durumları
- Tümevarım ve tümden gelim muhakemelerini
- Değerli ve değersiz delilleri
- Aleyhteki güvenilir delil ve kaynakları
- Anlamlı ya da belirsiz karşıtlıkları
- Güvenilir ve konu dışı delilleri
- Bilimsel işlemleri ayırt edebilme becerileri.

Facione (2006), eleştirel düşünen bireyin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Araştırmacı, meraklı
- Bilgili
- Nedenlere güvenen
- Açık fikirli
- Esnek
- Tarafsız
- Önyargılarıyla yüzleşebilen
- Yargılamalarında sağduyulu
- Konuyla ilgili görüşleri net
- Karmaşık problemlerde sistemli
- Amaca uygun bilgi toplamada gayretli
- Kriter seçiminde akılcı

Bir kimseye kendi isteği dışında bir şey öğretmek mümkün değildir. Geleneksel öğretme yaklaşımlarında öğrenciler nedenini anlayamadıkları ve merak etmedikleri pek çok bilgiyi sorgulamadan belleklerine yerleştirir ve bunları sadece sınavda başarılarının ölçülmesi için kullanır (Şahinel, 2002).

1.2.3. Eleştirel Düşünmenin Öğretilmesi

Eleştirel düşünme becerisi üst düzey bir düşünme becerisidir. Bu nedenle eğitim durumlarının anlamlandırıcı öğrenme etkinlikleriyle düzenlenmesi gerekmektedir. Eleştirel düşünme becerisine yönelik programların başlangıcında öğrencilerin bireysel görüşlerine değer verme vardır. Düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için olumlu, teşvik edici sınıf ortamının oluşturulması öğrencilerin yeni düşünce ve yolları kullanabilmeleri için önemlidir (Cotton, 1991). Çocukların eleştirel düşünceleri için cesaretlendirilmelerinde dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bunlar şu şekilde açıklanmıştır (Yang ve Chou, 2008):

Modelleme: Kaliteli eleştirel düşünme modellerinin nasıl kullanıldığı ve eleştirel düşünme eğilimlerinin yaşam içinde birinin başarılı olmasına nasıl yardımcı olduğu belirtilir. Böylece, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri biçimlendirilir.

Etkileşimler: Öğretmen- öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim, iyi bir eleştirel düşünme eğilimi yaratmak için çok önemlidir.

Olanaklar: Öğretmenler etkileşim için, öğrencilerin belirli konular, fikirler ve konseptler hakkında derinlemesine düşünmek için yeterli zamanları olduğu, kanıtın değerlendirildiği, alternatif açıklamaların istendiği durumlarda gerekli olan olanakları arayacaktır. Bu da öğrencilerin doğru düşünmek için olanakların kendi etraflarında oluştuğunu görmelerine yardımcı olacaktır.

Dönüt: Dönütler sık olarak sağlanır. Örneğin, öğrenciler açık fikirlilik ve meraklılık gibi etkileyici eleştirel düşünme yeteneklerini veya eğilimlerini gösterdiklerinde, öğretmenler öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini kuvvetlendirmek için onları övecektir.

Gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler ve karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve sorunların çözümündeki çoklu görüngeler (perspektifler), eleştirel düşünmenin eğitim programlarının temel hedeflerinden biri olarak eğitim ve öğretim sisteminin merkezinde yer alması gereğini ortaya çıkarmaktadır (Şahinel, 2002).

Eleştirel düşünme modeline sahip bireylerin yetiştirilmesi için üniversite eğitimi sırasında alınan dersler, ilgili oldukları disipline yönelik problem çözme ve eleştirel düşünme uygulamalarından oluşmalıdır. Ancak bu tür bir eğitim sonucunda soyutlama ve akıl yürütme becerisine sahip sistemli düşünebilen, ölçüm ve karşılaştırma yapabilen, iletişim ve işbirliği becerisi yüksek bireyler yetiştirilebilir (Kökdemir, 2003). Her eğitim kademesinde eleştirel düşünmenin önemli olmasına karşın özellikle özgür ve bilimsel düşünmeyi kendine amaç edinmiş üniversitelerde

ve üniversite öğrencilerinde eleştirel düşünme çok daha önemli bir duruma gelmektedir (Tümkaya ve Aybek, 2008).

Üniversite düzeyine kadar eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hiçbir uygulamada yer almamış kişilerin üniversite düzeyinde bu uygulamalara hemen adapte olmalarını beklemek de yanlış olacaktır. Bu nedenle eleştirel düşünme becerilerini geliştirici etkinlikler eğitim öğretim kademelerinin alt basamaklarından itibaren öğrencilere sunulmalıdır. Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için anlatma gibi etkinliklerden çok, farklı aktivitelerin sunulduğu, farklı öğrenme yaşantıları hazırlanmalıdır. Ezbere dayalı bir yaklaşımla düşünme becerilerinin gelişmeyeceği açıktır. Bu konuda Yağcı (2008)'da şu düşüncüyü ifade etmiştir: Eleştirel düşünme eğitiminin temel amacı; otoritelerden farklı ve bağımsız düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Bunun için de eleştirel düşünmenin ilköğretimde kazandırılmasının önemi oldukça büyüktür. Bu noktada Bloom'un belirlediği düşünme becerilerine de değinmek gerekmektedir. Page ve Mukherjee (2007), çalışmalarında bu düşünme becerilerini şu şekilde açıklamışlardır;

- Bilgi: Bilginin geri çağrılmasını içermektedir.
- Kavrama: Anlamanın başladığı en alt seviyedir.
- Uygulama: Düşünce ve teorilerin tutarlı bir şekilde kullanılması aşamasıdır.
- Analiz: Bir problemin parçalarına ayrılmasını içerir.
- Sentez: Yeni bir form oluşturmak için parçaları birleştirmeyi içerir.
- Değerlendirme: Yargılama aşamasıdır.

Analiz, sentez ve değerlendirme basamakları üst düzey düşünme becerileri olarak görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmeye çalışıldığı bir ortamda da bu düşünme becerilerine ağırlık verilmesi gerektiği düşünülebilir. Bu düşünme becerilerinin geliştirilmesinde soruların payı büyüktür. Eleştirel düşünme soruları soran kişiyi ve cevaplayana üzerinde çalıştıkları konuyla ilgili başka sorular sormaya yönlendirir (MacKnight, 2000).

İnsanların çoğunun eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini doğuştan getirdiğine inanmasına rağmen araştırmalar bu becerilerin öğretilbilir olduğunu göstermiştir (Cotton, 1991). Aynı şekilde Schafersman (1991) insanların eleştirel düşünme becerileriyle doğmadığını belirtmiştir. Geliştirilebilen bu beceri ile ilgili Yağcı (2008) eleştirel düşünme gücünün ancak erken yaşlarda geliştirilip kullanmaya başlanmasıyla etkili olacağını, her yaştaki öğrencinin madalyonun arka yüzünü görebilmesi gerektiğini, her konuda farklı bakış açıları geliştirilebildiğini gören öğrencilerin kendi bakış açılarını geliştirmeyi öğreneceklerini belirtmiştir.

Öğretmenler, öğrencilere düşüncelerini ispatlamak veya açıklamak için soru sorarak çok daha fazla tartışma ortamı sağlayabilirler. ‘Neden’ soruları sormak üst düzey düşünme becerilerini geliştirir (Bond, 2008). Soru sorma yüzyıllardır övülen bir öğretim metodudur. Üst düzey soru sorma yoluyla bir amaç yayılabilir, dönüştürülebilir. Sonuç olarak öğrenciler, öğrenci gelişimi, zihinsel gelişim, başarı üzerinde olumlu etkisi olan üst düzey düşünmeyi ilerletebilirler (Sorial, 1998).

Uygulamalı eleştirel düşünme çalışmalarında öğreticinin dikkat etmesi gereken nokta, öğrenciyi şu iyi eleştiridir, şu kötü eleştiridir diye koşullamamasıdır. Öğrenci saptarılan ölçütlerin ışığında iyiyle kötüyü kendiliğinden ayırt edebilecek düzeye gelebilmelidir. Başka bir deyişle burada öğreticiye düşen öğrenciye yol göstererek onu düşünsel bir etkinliğe yönlendirmektir (İpşiroğlu, 1989).

Eleştirel düşünmenin öğretilmesinde üç etmen bulunmaktadır. Bu etmenler;

- Düşünmenin oluştuğu çevre
- Öğrenen ve düşünen biri olarak bireyin kendi hakkındaki benlik algılaması
- Düşünmeyi kolaylaştıran yöntemlerin kullanılmasıdır (Doğanay, 2000; Akt. Kürüm, 2002). Bu üç etmen şöyle tanımlanmaktadır.

Düşünmenin oluştuğu çevre: Kişinin olay ve olguları algılamasında, biçimlendirmesinde içinde bulunduğu çevre etkiye sahiptir. Çevrenin kişinin hissettiği ve düşünme sürecini etkileyen psikolojik güvenlik ve psikolojik özgürlük olmak üzere iki etmeni vardır.

Psikolojik güvenliği sağlayan ortam kişinin düşüncelerine karşı olumsuz, kırıncı tavır sergilemeyen ortamdır. Psikolojik güvenlik ortamında kişinin görüş ve düşünceleri onun bakış açısından bakılarak anlaşılmaya çalışılır. Psikolojik özgürlüğün olduğu ortamlar da kişi başkalarının düşüncelerine saygı duyarak kendi düşüncelerini de rahatça ifade edebildiği bir yerdedir. Kendini ifade etmesinde herhangi bir sınırlamayla karşılaşmaz. Kişinin içinde bulunduğu ortamda öğretmen de önemli bir etkiye sahiptir. Bu konuda Sorial (1998), etkili öğretmenlerin eleştirel düşünme konusunda rol modeli olmaları, eleştirel düşünür olmaları gerektiğini, eğer öğrenciler üzerinde olumlu etkiye sahip olmak istiyorlarsa bu önemli becerileri geliştirmek için zaman ve çaba harcamaları gerektiğini belirtmektedir.

Bireyin kendisi hakkındaki benlik olgusu: Eleştirel düşünme öz değerlendirme süreci doğrultusunda yeni deneyimlerden bir şeyler öğrenmek için bir yol sağlar (Elder, 1996).

Düşünme becerilerinin kazandırılmasında yeni bilgiyi olduğu gibi almanın ötesinde, sorgulayan, araştıran, elde ettiklerini analiz edip sonra da bütünleştiren ve desteklenir sonuçlara ulaşabilen bireylerin yetiştirilmesinde kişinin kendisine bakışı da önem kazanmaktadır. Bireyin özgüven duyması düşünme becerilerini kazanmasında ve geliştirmesinde önemli bir noktadır.

Araştırmaların hemen hemen hepsi düşünme becerileri programları ve egzersizlerinin öğrencilerin başarılarında olumlu yönde değişiklik yaptığını göstermektedir (Cotton, 1991) . Başarı artışı da bireyin benlik olgusunu olumlu yönde destekleyecektir.

Düşünmeyi Geliştirici Yöntemler: Düşünme becerileri hiçbir çaba göstermeden ya da eğitim-öğretim ortamında sunulan ezberci yaklaşımlarla kazandırılacak beceriler değildir. Eleştirel düşünme becerilerini geliştirici yöntemlerin kullanılıyor olması önemlidir. Bireylerin düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için geleneksel yöntemden uzaklaşıp, sorun çözücü, karar verici,

düşünce üretici açılardan yaklaşmak faydalı olacaktır. Böyle eğitim ortamları da öğrenciyi merkeze alarak öğretmeni daha geriye çeken durumları gerektirmektedir. İyi soru sorma, öğretmenlerin geliştirmek zorunda oldukları önemli bir yetenektir (Bond, 2008). Öğrenenler sorularıyla öğrencileri daha fazla üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya yönlendirebilirler.

Okulların yaratıcı, eleştirel düşünebilen, ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen ve bilgiyi üretebilen bireyleri yetiştirmesi her şeyden önce öğretmenlerin bu becerilerle donanık olmasını gerektirmektedir (Korkmaz, 2009).

Eğer sınıf ortamında eleştirel düşünme becerilerinin nasıl geliştirileceği anlamak isteniyorsa üründen çok süreç üzerinde ve öğrencilerin bu yeteneklere ulaşabilmeleri için hangi araç ve metotların kullanılması gerektiğine odaklanılmalıdır (Sorral, 1998). Schafersman (1991), eleştirel düşünmenin derslerde, laboratuvarlarda, sayısal egzersizlerde, ödevlerde, dönem ödevlerinde, sınavlarda geliştirilebileceğini belirtmiştir. Bunlar şu şekilde açıklanmaktadır:

Dersler : Sunulan şeyle ilgili periyodik olarak araştırmaya ve düşünmeye yönelik sorular sorup öğrencilerin cevap vermesi için uygun süre beklenmesi eleştirel düşünmeyi geliştirmektedir.

Laboratuvarlar : Laboratuvarlarda bilimsel metod kullanıldığı için eleştirel düşünme öğretilenmektedir.

Sayısal egzersizler : Problem çözmeyi gerektiren matematik, fizik, kimya gibi sayısal egzersizler eleştirel düşünmeyi öğretmektedir.

Dönem ödevleri : Dönem ödevleri öğrencilerin ulaştıkları bilgileri analiz etmelerini ve sentezlemelerini daha sonra da ulaştıkları sonuçları sunmalarını gerektirdiği için eleştirel düşünmeyi geliştirmektedir.

Sınavlar : Sınavlar öğrencilerin yazmalarını en azından düşünmelerini gerektirdiği için eleştirel düşünmeyi geliştirmektedir.

1.3. SINIF YÖNETİMİ

Eğitimin amacı, kişinin yaşam boyunca karşılaşacağı sorunları çözebilmesi için gereksinim duyacağı çözümleri öğretmek ve iyi vatandaş yetiştirmektir. Öğrencilerde öğrenme için var olan enerjilerin ortaya çıkması için öğretme merkezli eğitimden öğrenme merkezli eğitime mutlaka geçilmelidir. Çünkü ancak böyle düşünebilen, soran, sorgulayan öğrenciler ortaya çıkacaktır (Şahinel, 2002). Uygarlığın gereklerine ve yaşam zorluklarına bağlı olarak bireyin öğrenmesi gereken bilgi ve davranışlar okullarda, en küçük birimiyle sınıflarda planlı ve kontrollü olarak bireye kazandırılmaktadır. Öğrenilen davranışların kalıcı olabilmesi ve olumlu değişikliği sağlayabilmesi için, sınıfta oluşturulan öğrenme-öğretme ortamının iyi düzenlenmesi ve yönetilmesi gerekmektedir (Alcı, 2003).

Yönetim sözcüğünün anlamı Türk Dil Kurumu'nun (2009) sözlüğünde bir girişime ilişkin işleri belli bir anlayış içinde yürütmek olarak açıklanmıştır. İlgar (2000), yönetimi belirli amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere maddi kaynakları, donanımı, araç ve gereci ve zamanı birbiriyle uyumlu ve verimli bir şekilde kullanma süreci, yöneticiyi belli bir zaman dilimi içerisinde birtakım amaçlara ulaşmak için insan, para, hammadde, araç-gereç gibi üretim araçlarını bir araya getiren ve bunlar arasında uyumlaşmayı sağlayan kişi olarak tanımlamıştır. Erdoğan'a (2003) göre ise yönetimin özünde temel unsur olarak insanı etkilemek yatar; yani herhangi bir yerde bulunan kişileri etkilemek için başvurulan yaklaşımlar, o yerin yönetiminin özünü oluşturur. Nitekim sınıf yönetimi de sınıfta bulunan bireyleri etkilemeye dayalı bir etkinlik olarak görülebilir.

Çelik (2003), sınıf yönetimini; sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir biçimde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarını denetleyerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi süreci olarak açıklamıştır. Bir başka deyişle öğrenmeye ilişkin süreci belli bir anlayış içerisinde yönetmektir. İlgar'ın (2000) sınıf yönetimi tanımı ise şöyledir: Eğitimin amaçlarına ulaştırılabilmesi için insanların ve zamanın etkili ve verimli bir şekilde yönetilmesidir. Bull ve Soly (1996), sınıfın sosyal, fiziksel ve eğitimsel durumunun

öğretmenin lehine çalışacak, öğrencilerin istenen yönde davranma durumlarını en üst düzeye çıkaracak şekilde düzenlenebileceğini belirtmişlerdir.

Sınıf yönetimi öğrencilerin etkili bir davranış örüntüsü kazanmaları yanında kendi davranışlarını anlama ve yönlendirme yollarını geliştirmelerine de yardımcı olmalıdır (Şahin, 2002). Sınıf yönetimi, belirli amaçların gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür. Bu tanımdan hareketle sınıf yönetimini bir süreç, bilim ve sanat olarak kabul etmek gerekir. Tanımda geçen planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme gibi terimler sınıf yönteminin öncelikle bir süreç olduğunu, sistematik ve bilinçli bir şekilde ve maharetle uygulanması ifadesi bir sanat olduğunu, ilke, kavram, model ve teknikler ifadesi bir bilim olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumda sınıf yönetimini bilimsel bir temele ve kişisel becerilere dayanan bir süreç olarak değerlendirmek gerekir (Erdoğan, 2003).

Sınıf yönetimi kavramı, yalnızca sınıfın fiziksel düzenlemesinin yapılması, kaynakların etkili kullanımı ve öğrencilerin sorun çıkarmadan öğretim etkinliğine katılımının sağlanması değildir. Öğretmen belli bir konuyu belli bir zaman diliminde sınıftaki bütün öğrencilere en üst düzeyde öğretmekle yükümlüdür. Bu bağlamda öğretmen, öğretim sürecinde her öğrenciden gelebilecek ipucu ve dönütleri dikkate almak, değerlendirmek ve uygun davranışı göstermek durumundadır. Bir öğretmen konu alanında ne kadar yeterli olursa olsun, öğrencilerini öğrenmeye yönlendirmezse, sınıf yönetimi ve kontrolünde yetersiz kalırsa başarılı olamaz (Celep, 2000). Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin kararlarının öğrencileri kontrolden çok eğitimin kalite ve sürekliliğini sağlamaya yönelik olması beklenmektedir (Brophy, 1988; Akt. Ağaoğlu, 1997).

Eğitimin, eğitim sisteminin görevlerinden biri demokrasinin gerektirdiği niteliklere sahip vatandaşlar yetiştirmektir. Demokraside özgürce düşüncesini ifade etme hakkı vardır. Öğrenciler düşüncelerini ve duygularını, istek ve sorunlarını

kolayca dile getirebilmelidirler. Okullar uslu, isteneni yapan, isteneni söyleyen, suskun, dersinin dışında bir konu ile ilgilenmeyen, başkalarının düşüncelerini dinlemeye, okumaya eğilim göstermeyen öğrenci yetiştirmekten vazgeçmeli, gerektiğinde fikrini rahatlıkla ifade eden, araştıran, sorgulayan, katılan, çözüm arayan bireyler yetiştirmeye önem vermelidir (İlgar, 2000).

Yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde, sınıf yönetiminin etkili öğrenme ortamının oluşturulması için gerekli koşulların sağlanmasına yönelik bir çalışma olduğu sunucuna varılabilir. Tabii gerekli koşulların oluşturulabilmesi için ihtiyaçların farkına varıp, bu ihtiyaçları çeşitli açılardan değerlendirip eğitim öğretim ortamı için sonuçlarını gözlemlemek gerekmektedir. Sınıf sosyal bir ortamdır ve pek çok değişkeni vardır. Her an etkiye açık bir ortamdır. Bu nedenle her öğrenciye, her davranışa, her etkiye farklı açılardan bakabilmeyi gerektirir. Şu da unutulmamalıdır ki sınıf sadece bilgi öğretilen bir yer değil aynı zamanda pek çok değerlerin de paylaşıldığı öğrenildiği bir ortamdır. Bu özellik de sınıf yönetimini etkileyen bir unsurdur.

1.3.1. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

1.3.1.1. Geleneksel Yöntem

Geleneksel yöntemde sınıf yönetimi ilkeleri düzeni korumaya yöneliktir (Çelik, 2003). Bu yaklaşımda öğretmen düzenin bozulduğunu düşündüğü an dersi kesip uyarılarda bulunabilir. Geleneksel yaklaşımın otoriter bir yaklaşım olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Otorite kişiye örgüt tarafından verilen karar verme ve başkalarının davranışlarını belirleme hakkıdır (İlgar, 2000). Otorite tanımından yola çıkarak geleneksel sınıf yönetiminde sınıfın otoritesinin öğretmen olduğu söylenebilir.

Çelik'in Rinne'den (1997) aktardığına göre geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı iki temel ilkeye dayanmaktadır. Bu ilkeler:

- 1) Öğretmen derse başlamadan önce öğrencilerin bütün dikkatini derse çekmelidir.
- 2) Öğrenci öğretim sürecinde dikkatsiz olduğu ya da istenmeyen davranış göstermeye başladığı zaman, öğretmen derhal dersi kesmeli düzeni sağlamaya çalışmalı ve anlattığı konuyu özetlemelidir.

Bu nedenlerle geleneksel sınıf yönetiminde dersin doğal akışı daha çok kesintiye uğramaktadır (Çelik, 2003).

1.3.1.2. Çağdaş Yöntem

1970'li yıllarda yeni sınıf yönetimi yaklaşımları geliştirilmiştir. Bu yeni yaklaşımlar öğrencinin istenmeyen davranışlarına müdahale etmekten çok istenmeyen davranışları önlemeye ve değiştirmeye yönelik bir çerçeve çizmiştir (Çelik, 2003).

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmen sınıfın otoritesi, kural koyucusu ve bu düzenin koruyucusu konumundadır. Çağdaş yaklaşımda ise otoriter bir anlayış yerini etkileşime bırakmıştır. Öğretmen lider özellikleri ile öğrenciyi etkilemekte ve birey olarak öğrenciyi fark ettiğini yansıtmaktadır. Bu durumda çağdaş sınıf yönetimi uygulamaları demokratik uygulamaları yoğun olarak içeren uygulamalardır denebilir.

Demokratik yönetimin sergilendiği eğitim ortamlarında daha az disiplin problemleri çıkmakta, öğrenciler daha iyi birer yurttaş olmakta ve daha başarılı olmaktadır (Black,2005; Akt. Akın, 2006). Katılımcılık örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde ve demokratik davranışların oluşturulmasında etkili bir rol oynamaktadır (Bayrak, 1996). Şahinel (2002), demokratik eğitim sisteminde öğretmene düşen görevleri şu şekilde ifade etmektedir:

- Birey olarak her gencin değerini ve önemini kabul etmek
- Ortak varılmış kararların sağlamlığına inanmak

- Gençlerin kendi problemlerini karşılama ve çözüme yeteneklerine inanmak
- Demokratik işleyişin görünüşteki yavaşlığı karşısında sabırlı olmak

Erdoğan (2003) ise demokratik sınıf yöneticisini eleştiri ve aşağılamalardan kaçınan, sorumlulukları paylaşarak, paylaştırarak öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini geliştirmeye çalışan, hata yaptıklarında hatalarını düzeltmek üzere öğrencileri cesaretlendiren, üreticiliğin ve performansın yüksek olmasını sağlayan yönetici olarak ifade etmektedir.

1.3.2. Sınıf Yönetimi Modelleri

1.3.2.1. Geleneksel

Geleneksel yönetim anlayışında öğretmen-öğrenci ilişkileri öğrencilerin aynı hız ve biçimde öğrendikleri varsayımı ve öğretmenden öğrenciye tek yönlü bilgi akış sistemi üzerine kurulmuştur (Bayrak ve Ağaoğlu,1998; Akt. Terzi, 2001).

1.3.2.2. Tepkisel

Tepkisel model istenmeyen davranışa uygun tepkiyi öngörür. Model amacı kabul edilmez davranışların değiştirilmesidir (Erol,2006). İstenmeyen davranışlara ödül ve ceza türü yollarla tepki gösterilerek uygulanan modeldir. Amaç, istenmeyen durum ve davranışların değiştirilmesidir (Erdoğan, 2003).

1.3.2.3. Önleyici

Gelecekte oluşacak sorunları önlemeye yönelik bir yaklaşımdır. Öğretmen arzu edilen bir gelecek oluşturmak ve geçmişte oluşan sorunları yaşatmamak için önleyici yaklaşımı kullanır (Çelik, 2003). Bu model planlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirmeye istenmeyen davranış ve sonucu, olmadan önlemeye dayalıdır. Amaç, sınıfta sorunların ortaya çıkmasına olanak vermeyen düzenlemeleri oluşturmaktır (Erdoğan, 2003). Sınıf yönetimi, disiplin, kontrol ve kabul edilemez öğrenci davranışlarını azaltma anlamına gelen terimler ile ilgilidir. Sınıf yönetimi sadece problemler oluştuğunda etkili bir şekilde karşılık vermek değil, ayrıca

öğrenmeyi teşvik edip, uygun davranış sahaları yaratarak problemlerin oluşumunu kökten önlemektir (Little ve Akin Little, 2008).

1.3.2.4. Gelişimsel

Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim evrelerine uygun olarak sınıf içi etkinliklerin tasarlanmasıdır (Akın,2006). Bu yaklaşımda öğrenciler bedensel ve ruhsal gelişmelerine uygun etkinlikler yapmaya yöneltilir. Konu ve yöntem açısından öğrencilerin düzeylerine uygun bir eğitim ve öğretim gerçekleştirilirse, sınıf bu modele göre yönetilmiş olur (Erdoğan, 2003).

1.3.2.5. Bütünsel

Bütünsel sınıf yönetimi, sınıf yönetimini sadece basit anlamda sınıfta disiplini sağlama olarak görmemektedir. Bütünsel ve çok boyutlu bir sınıf yönetimi yaklaşımına göre sınıf yönetimini etkileyen çok sayıda değişken vardır (Çelik,2003).

Bütüncül sınıf yönetimi beş alanda bilgi ve beceri gerektirmektedir (Brophy,1998; Akt. Çelik, 2003) Bunlar:

- 1) Sınıf yönetimi öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları ve kişilik gelişimleri konusunda geliştirilen teori ve araştırmalardan yararlanır.
- 2) Sınıf yönetimi, öğretmen ve öğrenci arasında kurulan olumlu bir ilişkiye dayanır.
- 3) Bütüncül sınıf yönetimi, en uygun öğrenmeyi sağlayacak öğretimsel yöntemlerden yararlanır, öğrencilerin bireysel ve grupsal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır.
- 4) Sınıf yönetimi örgütsel ve öğretimsel becerileri kullanmayı gerektirir, bu şekilde öğrenci başarısı artırılabilir.
- 5) Bütüncül sınıf yönetimi, geniş bir alanda rehberlik yapma ve davranışsal sorunları anlama yeteneğinin kullanılmasını ve istenmeyen öğrenci davranışlarının düzeltilmesini gerektirmektedir.

Görülüyor ki çağdaş eğitim ve sınıf yönetimi anlayışını benimseyen öğretmenlerin sıklıkla kullanması gereken sınıf yönetimi anlayışı bütüncül yaklaşım olmalıdır.

1.3.3. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Sınıf yönetimi becerisine sahip olmak sınıf adı verilen öğretme ve öğrenme ortamına farklı bakış açılarıyla yaklaşmayı gerektirir çünkü sınıf dört duvardan oluşan, tahtası, sırası, masası olan sıradan bir mekan değil öğretmenin ve öğrencinin ihtiyacı olan sosyal etkileşimin büyük çoğunluğunun geçtiği sosyal mekandır.

1.3.3.1. Fiziksel Düzen

İyi düzenlenmemiş eğitim etkinlikleri iyi öğrenmeyi oluşturamaz. Etkili sınıf yönetimi şartlarından birisi de sınıfın fiziksel yapısı ile ilgilidir (Karakoç, 1998). Celep (2000), sınıf düzenin oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken dört noktaya işaret etmektedir. Bunlar:

- Fazla hareketin olacağı alanların belirlenmesi, öğretmen ve öğrencinin materyallere ulaşımını, hareketini kolaylaştıracak şekilde bir düzen oluşturulması gerekmektedir.
- Öğrencinin öğretmeni kolayca görebildiğinden emin olunmalıdır.
- Öğretim araç-gereçlerinin kullanımı ve öğrenci gereçlerinin hemen ulaşılabilir olması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin sınıfın bütün sunum ve oyunlarını kolaylıkla görebildiğinden emin olunmalıdır.

Okullarda sınıfın düzeni dört duvar, bir tahta ve hiçbir yerde olmadığı kadar rahatsız masa ve sandalyelerden oluşur; çok da kalabalıktır. Çocukların hiçbir etkinliğini gerektirmeyen ezberci sistemde kabul edilebilir olan bu ortam çocukların etkin olmasını gerektiren yeni öğretim sistemleri için son derece yetersiz ve olumsuzdur (Gordon, 2005).

Önce sınıfta öğrencilerin temel ihtiyaçları karşılanmalıdır. Alan yazına bakıldığında sınıftaki bu temel ihtiyaçların; sınıfın ısısı, ışığı, rengi, oturma düzeni, öğrenci sayısı, sınıfın temizliği gibi maddelendiği görülür. Bu maddeler öğrencinin öğretim etkinliğine odaklanmasına yardımcı olacak rahatsızlığını engelleyip istendik yönde hareket etmesine yardımcı olacak şekilde düzenlenmelidir.

1.3.3.2. Plan Program Etkinlikleri

Öğretmenlerin çalışmalarını dikkatle planlamaları amaçlarına kısa yoldan ve verimli bir şekilde ulaşmalarını sağlar. Eğitim ve öğretim işinin de verimli olabilmesi için planlamanın önemi oldukça büyüktür (Şahinel,2002). Planlama sayesinde sınıftaki çalışmaların belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilmesi, kendi içinde tutarlı ve uyumlu olması sağlanır (Erdoğan,2003). Sınıf içinde yapılacak etkinliklerin, hedefleri gerçekleştirmeye yönelik olarak planlanması önemlidir (MEB, 2007).

Başarılı bir sınıf yönetiminin en temel anahtarı uygulamalarla ilgili olarak plan yapmaktır. Öğretmen yapacağı planla birlikte etkili bir biçimde başarılı olabilmek için istenmeyen davranışları ortaya çıkaran olayları da hesaba katarak davranışını oluşturmmalıdır. Yani öğretmen uygun bir öğretim yöntemi belirlemez esnek bir yaklaşım biçimi benimsemezse en iyi ders planı bile başarısızlığa uğrayabilir (Erol, 2006). Planlama ile gerçekleştirilecek etkinliklerin düzenlenmesi ve programlanması gerçekleştirilir ve bu şekilde kritik durumların önceden fark edilebilmesi mümkün olur (Erdoğan,2003).

Öğretmenin en temel üç görevi; planlama, uygulama, değerlendirmedir (Tok, 2002; Akt. Akın, 2006). Bu bağlamda öğretmenler sınıfa girmeden önceki süreçten başlayarak süreci, içeriği, kullanılacak öğretim yöntemlerini, materyallerini, sürecin bitiminde yapılacak değerlendirmeyi kapsamlı bir şekilde ele alan plan yapmalıdırlar. Planlar hazırlanırken öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıklar ve gelişim durumları da göz önüne alınmalıdır. Öğrenciler için uygun olmayan ders planı onların derste sıkılmalarına, derse aktif olarak katılmamalarına ve sınıfta

istenmeyen davranışların yaşanmasına, sınıf düzeninin bozulmasına neden olacaktır (Sayın,2001).

1.3.3.3.Zaman Yönetimi

Yukarıda bahsedilen plan program etkinlikleri belli bir zaman çerçevesiyle sınırlıdır. Eldeki zamanı etkili kullanmak hedeflere ulaşmada önemli bir etkidir.

Öğretmen sınıfta zaman kaybettirecek aktivitelerden kaçınmalıdır. Sınıf ortamında geçirilecek zamanın tamamı eğitsel amaçlara yönelik etkinlikler için kullanılmalıdır. Bu nedenle sınıftaki etkinliklerin dikkatlice planlanması ve zamana bağlanması gereklidir (Başar, 1999 ; Akt. Erol, 2006).

1.3.3.4.Davranış Yönetimi

Davranışların iyi yönetildiği sınıfta öğretim amaçları gerçekleştirilir ve amaçların gerçekleşmesini engelleyen davranışlar gözlenmez. Davranış yönetme her duruma, ortama, koşullara ve öğrenciye göre farklı tekniklerin kullanılmasını gerektirir, bireysellik gösterir. Davranış yönetmenin amacı kişinin kendi kendini kontrol etmeyi öğrenmesidir. Kişinin kendi kendisini kontrol etmesi çabayı gerektirir ve zamanla kazanılır (Özyürek, 1997).

İstenmeyen davranışları ortadan kaldırmak için öğretmenler öğrencilerinin dikkatleri üzerinde odaklanmalı, onların istenmeyen davranışını ortadan kaldırmalı ve kabul edilebilir bir biçimde davranmalarını sağlamalıdır (Celep,2000).

Öğrencilerin hatalı ve ya istenmeyen davranışlarına öğretmenlerin tepkisi, sınıfta istenmeyen davranış özelliklerinin artırılmasına veya azaltılmasına neden olabilir. Bu sorunların azaltılması yönetim anlayışlarına bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Farklı öğretmenlerin aynı öğrencilere yönelik farklı davranışları değişik sonuçlar üretebilmektedir (Edwards, 1997; Akt. Terzi, 2001).

Davranış yönetiminin amaçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Kişinin kendi kendisini kontrol etmesini sağlamak.
- Bir veya daha fazla kişinin yaratacağı olumsuzluklardan diğerlerinin etkilenmemesini sağlamak.
- Grup içindeki iletişimi kolaylaştırmak (Erdoğan, 2003).

1.3.3.5.İletişim

İletişim birey ve ya gruplar arasında duygu, düşünce, tutum, tavır, haber ve mesajların karşılıklı olarak alınıp verilmesi, iletilmesidir. Bireyler söz, yazı, jest-mimik ve benzeri gibi simgeler aracılığıyla düşünce, istek ve duygularını karşılıklı olarak diğerlerine iletir ve etkileşime girerler (İlgar, 2000).

Sınıf yönetiminin başarılı olabilmesi için sınıf yöneticisi ile öğrenciler arasında etkili bir iletişimin kurulması önemli bir süreçtir (Erdoğan, 2003). Öğretmenin rolü çocuğun ussal çözümlere yapabilme ve yaşantıya yönelik sorunlarını çözüme becerilerini geliştirmesine yardımcı olmaktır. Bu hedefleri gerçekleştirmek için öğretmen içten ve açık bir iletişim kurmalıdır. Etkin dinleme, soru sormayı özendirmek, çocukların kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam yaratmak, öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanılabilir (Gordon, 1974; Akt. Celep, 2000).

İletişimi kolaylaştıran etkenler şu şekilde sıralanabilir (Gordon, 2005):

- **Edilgin Dinleme (Sessizlik):** Bu yöntemde konuşmaya başladıktan sonra öğrenci cesaretlendirilebilir ancak öğrenci öğretmenin kendisini dinlediğinden emin olamaz ve sıcaklık ve empati iletilmez.
- **Kabul Tepkileri:** Kabul tepkileri öğretmenin öğrenciye dikkatini verdiğini gösterir.
- **Kapı Aralayıcılar ve Konuşmaya Çağrı:** Öğretmenin öğrencilere kendilerini dinlemek ve danışman olmak istediğini gösterir.

- **Etkin Dinleme (Geri İleti):** Öğrencilere düşüncelerinin saygıyla karşılandığı, anlaşıldığı ve kabul edildiği duygusunu verir. Gerçek ya da altta yatan sorunların tanımlanmasını kolaylaştırır. Sorun çözme olgusunu başlatıp sürekliliğini sağlar, ama sorunun çözülmesi sorumluluğunu öğrencide bırakır.

Yukarıda ifade edilen yöntemler doğru zamanlarda kullanıldığında öğretmen ve öğrenci arasında daha sıcak, daha samimi bir ilişki kurulacak bu da sorunların çözümünü kolaylaştırıcı etkiye sahip olarak sınıf ortamını daha verimli hale getirecektir.

Erdoğan (2003)'a göre sınıf içi iletişimde dikkat edilmesi gereken ilkeler şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmen öğrencilere göndereceği mesajın dilinin ve içeriğinin açık, net, kesin ve öğrenci tarafından anlaşılabilir olmasına dikkat etmelidir.
- Öğretmen, mesajını gönderirken içeriğinin öğrencilerin gelişimsel ve eğitim düzeyi gibi özelliklerine uygun olmasına dikkat etmelidir.
- Mesajını iletirken göze, kulağa ve diğer duyu organlarına hitap edebilen kanallar bulmalı ve kullanmalıdır.
- Öğrencilerin gerektiği zaman kendisiyle iletişim kurabilmesini sağlayıcı kanallar açmalıdır.

Sağlıklı bir öğretmen öğrenci iletişimi için öğretmen ve öğrencilerin birbirinden nefret etmemeleri, birbirlerini tanımaları, sıkı ilişkiler kurmaları ve birbirlerine güven duymaları gerekmektedir (Erdoğan, 2003). Öğretmenlerin öğrencilerin görüşlerini dikkate almaması ya da oları dinleme gereği duymaması öğretmen öğrenci ilişkisini olumsuz yönde etkiler (Çelik, 2003). Öğretmen- öğrenci etkileşiminin nasıl olduğunun farkında olmak akademik motivasyonu arttırabilir ve eğitimciler için farklı alanlarda çıkarımlar sağlayabilir. Öğretmenler farklı öğrenim stratejileri geliştirerek ve öğrencileri aktif öğrenime kazandırmak için motivasyon

yolları bularak eğitim ve öğrenim ortamını yeniden şekillendirir (Rugutt ve Chemosit, 2009).

Çocukları çok daha verimli vatandaşlar olarak hazırlamak için, onlara anlamayı öğretmek, seçenekleri değerlendirmelerini öğretmek, onları konuşkan hale getirmek, aktif bir vatandaş olarak yaşama alışkanlığı kazandırmak büyük öneme sahiptir. Bu davranışları kazandırmak için de çocukların önünde örnek oluşturmak gerekmektedir. Öğrenciler görmüş oldukları saygılı ve sorumlu öğretmen modelini benimserler (Chiu, 2009). Öğretmen aynı zamanda öğrenci-öğrenci iletişimini de göz önünde bulundurmalıdır. Öğrencinin kendisini sınıf ortamında güvende hissetmesini sağlamalıdır.

1.3.4. Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenler

1.3.4.1. Okul

Okul, eğitim amacıyla kurulmuş özel bir ortamdır. Bu ortamda öğrenciye kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlar önceden belirlenmiş olup, konuların uzmanı olan öğretmenler tarafından planlı bir biçimde düzenlenen öğretim faaliyetleri ile sınıfta kazandırılır (Şahin, 2002).

Öğrencilerin ait olma duygularını karşılayan ve öğrencileri yaşantıları, kültürleri ile ilişkili olan öğretimsel etkinliklere özendiren okullar, daha olumlu öğrenci davranışlarına sahip olan okullardır (Celep,2000). Okulun fiziki olanakları öğrencinin estetik ve diğer ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir (Çelik,2003). Çocuğa ve gence içinde bulunduğu toplumun değerleri ile bütünleşen, evrensel değerlere açık, özgür düşünebilen, yaratıcı, üretken, hoşgörülü, bilimsel ve demokratik bir anlayışın kazandırılabilmesi için, okul ortamının bunu sağlayacak nitelikte olması gerekir (Tümkiye ve Aybek, 2008).

Türk eğitim sisteminde her derece ve türdeki kurumların demokratik tutumları geliştirmede üstlenmesi gereken bir rolü vardır. Katılım önce zihinde oluşan sonra eyleme dönüşen bir değerdir. Bu bakımdan uygulayan yönetici ve öğretmenlerin katılma düşünceleri belirleyicidir (Bayrak, 1996). Demokratik tutumlu öğretmenin olduğu sınıf ortamı öğrencide kendi başına karar vermeyi, özdenetimi geliştirmeyi sağlar (İlgar, 2000).

Okulun önemi ile ilgili olarak Dewey (1996) şöyle demektedir: ‘Okul her bir çocuğu toplumun bir üyesi olarak eğittiğinde, görev duygusu ile beslediğinde ve bireysel yönetimlerini sağlayacak kaynakları verdiğinde, biz gerçekten çok değerli, güzel ve uyumlu bir toplum yapısına sahip olacağız’ (Dewey, 1996; Akt. Bevan, 2009).

Sınıf yönetimini etkileyen pek çok değişken olduğu açıktır. Okulun fiziki koşulları ve okul idarecilerinin yönetime, öğrenci ihtiyaçlarına, okulun eğitime olan etkisine bakış açıları sınıf yönetimi, sınıfta kazandırılmak istenen değerler açısından önemlidir.

1.3.4.2. Öğretmen

Sınıf yönetiminin en belirleyici değişkeni öğretmenlerdir. Çünkü etkili bir sınıf yönetimi için gerekli olan eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden öğretmenler sorumludur (Karacan, 2001). Öğretmenler çocuk yaşamında birçok rol oynar. Okulun ilk günü bir çocuk sınıfta yürüdüğünde geleceğini öğretmenin ellerine bırakır. Sınıf içerisinde olan her şey öğrenciyi ve onun geleceğini etkiler. Bu yüzden sınıf ortamının öğrenime yardımcı olması hayati önem taşır (Kariuki, 2009).

Etkili öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, öğretmenlerin kişiliği veya öğrencilerin öğretmenle ilgili düşüncesiyle alakası yoktur. En etkili öğretmen-öğrenci ilişkileri, belirli öğretmen davranışlarıyla nitelendirilebilir: Uygun seviyelerde hakimiyet göstermek, uygun seviyelerde işbirliği sergilemek ve öğrenci gereksinimlerinin

farkında olmak (Marzano ve Marzano, 2003). Erdoğan (2003), sınıf yöneticisinin sahip olması gereken nitelikleri bilgili olması, yetenekli olması, deneyimli olması, sağlıklı olması, ahlaklı olması olarak sıralamaktadır.

- **Bilgili Olması:** Sınıf yöneticisinin genel olarak öğretmenlik yaptığı alanı, özel olarak da öğrettiği konuyu çok iyi bilmesi gerekir. Ayrıca rehberlik ilke ve tekniklerini, yönetim biliminin temelini oluşturan teorileri de bilmelidir.
- **Yetenekli Olması :** Sınıf yöneticisinin sahip olduğu bilgi temelini işe yaraması için sorun çözme, temsil etme, görüşme yapabilme, karar verme, yazılı ifade, konuşma, analiz yapma, sentez yapma, planlama, güdüleme, zamanı yönetebilme, çatışma yönetimi gibi alanlarda yetenekli olması gerekir.
- **Deneyimli Olması :** Sınıfı etkili bir şekilde yönetebilmek için geliştirilen yaklaşımlar ve teknikler, belirli durumlarla yüz yüze kalınmadığında çok fazla anlam taşımayabilir. Bu yüzden sınıf yönetiminin başarılı bir şekilde yapılabilmesi bir ölçüde zaman içinde karşılaşılabilecek durumlarla kazanılacak deneyimlere bağlı olacaktır için, sınıf yöneticisinin bildiklerini ve öğrendiklerini uygulaması gerekir.
- **Sağlıklı Olması:** Sıkça hastalanan, çalışma gücü azalan, neşesini yitiren, görevine sürekli gelemeyen öğretmen eğitim ve öğretim işini de sağlıklı biçimde yürütemez. Öğretmenin sağlıklı ve canlı olması ölçüsünde öğrencilerde sağlıklı ve canlı olur.
- **Ahlaklı Olması:** Sınıf yöneticisi insana değer vermeli, adaletli, tarafsız, dürüst olmalı, hukukun üstünlüğüne inanmalı, yasadışı emirlere direnmeli, tutarlı davranmalı, hangi şartlarda olursa olsun çifte standart içinde olmamalıdır. Bilgi, yetenek ve deneyim iyi ahlakla bütünleşerek daha anlamlı olabilir.

Öğretmen etkinliğine yönelik olarak yapılan araştırmalar, öğretmenin sınıf yönetimindeki performansının öğrencinin performansını arttırdığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenin etkili olması, sınıf etkinliklerini iyi organize etmesi ve yönetmesine bağlıdır (Çelik, 2003). Sınıf atmosferinin olumlu olmasının, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişiminin etkili şekilde kurulmasının, sınıf içi çatışmaları en aza indirmenin ve öğrencilerin katılımlarının etkin şekilde sağlanmasının önemli bir yere sahip olduğu gerçeği öğretmenin sınıf yönetimindeki yeri ve önemini de ortaya koymaktadır. Sınıf yönetiminde öğretmen modelleri şu şekilde açıklanmaktadır (Lewis ve Burman, 2008).

Kontrol: Öğretmenler, öğrencilere uygulanacak olan açık bir kurallar, ödüller ve sonuçlar sistemi belirleyerek, öğrencilerin en iyi oldukları ilgi alanlarını sağlarlar. Cezalar sertliği arttırmak için düzenlenir ve daha sonra uygunsuz davranış gösteren öğrencilere kurallara uymayı kabul edene kadar uygulanır.

Yönetim: Bu yaklaşımda öğretmen ve öğrenciler, normların tanımından ve toplum lehine olan davranışların muhafaza edilmesinden sorumlu bir gruptur. Bu modele başvurulduğunda, öğretmenler, öğrencileri kendi kararlarını verebilmeleri için organize ederler.

Etki: Belirli bir otorite içerisinde öğrenci ve öğretmen eşittir. Öğrenciler kendi davranışlarından sorumludurlar. Her bir öğrenciyi etkilemek öğretmenin görevidir. Öğretmenler, öğrencileri minimum yetişkin kontrolü altında kendi davranış şekillerini geliştirmeleri için teşvik eder bire bir olarak öğrencilerle görüşür ve bir rehber, danışman görevi görür. Fakat yine de, kendi düşüncelerini öğrencileri kabule zorlamama konusunda dikkatli olmalıdırlar.(Canter ve Canter, 1996; Dinkmeyer, 1980; Glasser, 1997; Gordon, 1991).

1.3.4.3. Öğrenci

Öğrencilerin geldikleri çevrenin öğrenci üzerindeki etkisi ve öğrencinin toplamsallaşmasındaki etkisi sınıf yönetiminde temel etkiye sahiptir. Ayrıca

öğrencilerin gereksinimleri ve yapısı sınıf içi davranışlarına yön veren önemli etkenlerdendir (Celep,2000). Birçok çalışmada, öğrenci motivasyonu idrak yetenekleri ile ilgili bağımsız bir değişken olarak düşünülür (Rugutt ve Chemosit, 2009).

Öğrencilerin gelişim durumu, yaşı, kültürel özellikleri, başarı ve ruhsal durumu gibi özellikleri sınıf yönetimini etkiler (Erdoğan, 2003). Sınıftaki her öğrenci birbirinden farklıdır. Bu hem fiziksel açıdan, hem psikolojik yönleriyle hem de çocukların geldikleri çevre açısından. Dolayısıyla öğretmenin karşısında farklı farklı çevrelerden gelmiş, farklı farklı öğrenciler vardır. Bu da öğretmenin sınıf yönetiminde uygulayacağı stratejileri etkilemektedir (Erol,2006).

Genelde okullar, öğrenciye bir birey olarak davranmaz, onları başarısızlar, yeteneksizler, eğitim özürüllüer, kültür özürüllüer, ekonomik özürüllüer, bedensel özürüllüer, yüksek ve düşük zekalılar, aşırı hareketli olanlar, ruhsal bozuklukları olanlar gibi sınıflara ayırır. Onlara kişiliği olmayan varlıklar olarak bakarlar. Öğrenciler arasında farklılıklardan daha çok benzerlikler olduğuna inanıyoruz. Her şeyden önce hepsi insandır. Öğretmenler de insandır (Gordon, 2005). Sınıf yönetiminde problemler, öğrenciler öğretmenlerinin düşüncesini okuyamadıkları ve bu yüzden nasıl cevap verebileceklerini bilmediklerinden dolayı ortaya çıkar (Bond, 2008). Bu nedenle öğretmenlerin öğrenciye bakışı, düşünce ve beklentilerini ifade ediş şekli sınıf yönetimi açısından önem taşımaktadır.

1.3.4.4. Program

Öğretmen sınıftaki eğitim öğretim durumlarını mevcut programın amaçlarını kazandırmak üzere hazırlamaktadır. Bu nedenle öğretmenin etkinliklerinin işe yararlığını belirleyen ilk basamak aslında programın etkili şekilde hazırlanıp hazırlanmadığıdır.

Ders programları öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine cevap vermelidir. Dersi ilgi çekici bulmayan öğrenci sınıfın düzenini bozucu davranışlar gösterir (Çelik,2003).

1.3.4.5. Sınıf ortamı

Sınıf, öğrencilerin toplumsallaşması için en uygun ortamın sağlandığı, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin belirli amaç ve ilkeler çerçevesinde yapıldığı yerdir (İlgar, 2000). Sınıf ortamının sıcaklığı, ışığı, sıraların yapısı, gürültüye açık oluşu, sınıfın büyüklüğü, sınıfta bulunan materyaller, sınıftaki öğrenci sayısı gibi pek çok özellik sınıf yönetimini etkiler.

Sınıf ortamıyla ilgili olarak göze çarpan en önemli etken sınıf mevcududur. Kalabalık sınıflar sınıf yönetiminin zorlaştığı sınıflardır. Mevcudu az olan sınıflarda öğretmen ve öğrenci daha iyi iletişim kurabilmekte, öğretmen öğrencisini daha iyi tanıyabilmekte buna bağlı olarak da yönetim modellerini daha doğru seçebilmektedir.

Öğrenci sayısının fazla olması öğrencilerin okul başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Çelik,2003). Sınıf yönetiminde, sınıfın büyüklüğü öğretmenlerin pratik uygulamalarını en iyi şekilde gerçekleştirebilmelerinde önemli bir rol oynar (Lewis ve Burman, 2008).

1.3.4.6. Aile

Aile öğrencilerin temel kişilik özelliklerini şekillendiren en önemli kurumdur. Çocuk okula başlamadan önce temel eğitimini aileden alır (Çelik,2003). İnsan kişiliği doğuştan getirdiği özelliklerin yanında aile üyeleri tarafından önemli ölçüde şekillenir. Aile en küçük toplumsal birim olmakla beraber çocuğun ilk eğitiminde en önemli ve etkili kurumdur. Aile üyelerinin davranışları ve yaşama biçimi, değerleri çocuğun davranışlarını doğrudan etkiler (İlgar, 2000). Ailenin çocuklar üzerinde büyük etkiye sahip olması kaçınılmazdır. Çocuklar ailesinde

öğrendiklerini sınıf ortamında da devam ettirmek isteyecektir. Bu durumda aile ve yaşanan çevre dolaylı olarak sınıf yönetimine, sınıf içerisindeki etkileşimlere olumlu ya da olumsuz etkide bulunacaktır. Öğrencinin sınıfta yaşadığı sorunlar, arkadaşlık ilişkileri ve başarı durumu öğretmen tarafından bilinebilir. Ancak eğitimin paydaşlarından biri de ailedir. Etkili bir öğretmen ve aile ilişkisi, öğretmenin sorumluluğunu ailenin de paylaşmasına yardımcı olabilir (Çelik,2003).

1.4. SINIF YÖNETİMİ VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Sınıf doğası gereği pek çok değişkene sahiptir. Öğrenciler, sınıfın fiziksel koşulları, okul idaresi, velilerin tutumları, öğrencilerin sınıf ve okul dışında vakit geçirdiği sosyal çevre sınıf ortamına etkide bulunmaktadır. Bu nedenle sınıfta yaşanan sorunların nedenleri de çok farklı olabilir. Nedenleri farklı olan sorunların çözümlerinde de aynı yöntemleri kullanmak işe yaramayabilir.

Bireylerin karşılaştığı problemlere demokratik kurallar çerçevesinde cevap araması, toplumun daha sağlıklı ve birbirine saygılı bir yapıya bürünmesinde önemli rol oynamaktadır. Karşılaşılan kişiler arası problemlere şiddete başvurmadan iletişime dayalı çözüm yolları üretebilmek oldukça önemlidir. Özellikle öğretmen olacak ve yarının bireylerine eğitim verecek kişilerin bu özellikleri kazanması ve kendinden sonraki bireylere aktarması demokratik toplum için temel şarttır (Genç ve Kalafat, 2007).

Cüceloğlu (2005), sorun çözmede eleştirel düşünmeyi çeşitli aşamalarda incelemiştir.

1) Sorunun tanımlanması:

Cüceloğlu (2005), eleştirel düşünen bireyin ilk iş olarak sorunun çözümünü anlamaya yöneldiğini belirtmektedir. Burada iki aşama olduğunu söylemektedir. Eleştirel düşünen kişi hem hangi sonuçlara ulaşmak istediğini belirlemeye çalışır

hem de sorunu açık bir dille ifade etmeye çalışır. Sorunun iyi tanımlanması sorun üzerinde odaklanılması için önemli bir aşamadır. İyi bir tanımlamanın yapılmaması halinde asıl sorundan uzaklaşarak farklı yönler kayma riski vardır.

2)Ne gibi seçenekler var:

Bu aşamada ise sorunun sınırları ve sınırlar içerisindeki uygun seçenekleri belirleme yer almaktadır. Sınırlardan kastedilen kişinin gücünün yetmediği noktalardır. Yani; aile, arkadaş çevresi, ekonomik koşullar gibi. Bunun ardından ise sınırlar içerisinde uygulanabilecek seçeneklerin belirlenmesi aşaması gelmektedir.

3)Her seçeneğin avantaj ve dezavantajlarının belirlenmesi:

Bu aşamada da belirlenen tüm seçenekler için avantaj ve dezavantajların belirlenmesinin ardından sorun için tam bir değerlendirme yapabilmek için başka bilgilere gereksinim olup olmadığına bakılması gerekmektedir.

4) Çözümün ne olduğuna karar verilmesi:

Seçeneklerle ilgili analiz yapıldıktan sonra da sorunun çözümünde uygulanacak seçeneğe karar verme aşaması gelmektedir. Burada tercih yapılırken değerler ve öncelikler büyük öneme sahiptir.

5)Uygulanan seçeneğin problemi çözüp çözmediğinin değerlendirilmesi

Çözüm için uygun olduğu düşünülen seçenek uygulamaya koyulduktan sonra gözlenir ve sorunun çözümüne doğru yol alıp almadığı üzerine düşünülür. Verilen karar üzerinde yeni ayarlamalar yapılması gerekip gerekmediğine karar verilir. Bu değerlendirmelere göre kararın sorunun çözümü olmadığı anlaşılıp başka bir seçeneğe geçilebilir, yeni düzenlemeler yapılabilir ya da işe yaradığı görülüyorsa uygulamaya devam edilebilir.

Öğrencilerin zihin etkinliğinin gelişmesi için sorular sormaya özen gösterilmeli ve onların uygun yanıtları bulmalarına yardımcı olunmalıdır. Öğretmen öğrencinin öğrenmesini engelleyen, kendine güvensizlik, başarısızlık, uyumsuzluk

gibi kendisinden ve çevresinden kaynaklanan çözümü gerekli sorunlarda, sorun çözme yöntemini uygulayarak öğrenciye yardımcı olmalıdır (Şahinel, 2002).

Eleştirel düşünme sadece sınıfta sorun çözmeye kullanılacak bir düşünme becerisi değil aynı zamanda sınıftaki bireyler arasında bazı değerlerin oluşmasını da sağlayacak bir düşünme becerisidir. Bu değerlerin en önemlilerinden biri de demokrasidir.

Eğitim kurumları demokratik sürecin oluşmasındaki en önemli alanlar olarak görülmektedir. Eğitim ve öğretim aşamasında kararlara katılmanın yaşayarak öğrenilebileceği en önemli alanlar ise sınıflardır. Bu süreçte öğrenci ve öğretmen kilit noktada durmaktadır (Gençoğlu, 2003). Varolan yönetsel sistemler içerisinde demokrasinin en uygun yönetsel model olduğuna inanan ve bu inancı yaşama geçirebilen bir öğretmenin sınıf içerisindeki davranışları da demokratik olacaktır (Bayrak, 1999).

Öğretmenin öğrencinin kararlara katılabileceği bir sınıf ortamı oluşturması hem sınıf yönetimi anlayışıyla hem de eleştirel düşünmeye eğilimi ve verdiği önemle yakından ilişkilidir. Demokratik bir toplumun oluşmasında eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi vazgeçilmez önkoşullardan birisidir (Kürüm, 2003). Facione (2006) ise eleştirel düşünmeyen insanlar sadece politik olarak değil ekonomik olarak da kolayca sömürülebilirler demektir. Yetişkinlerde eleştirel düşünmenin teşvik edilmesi demokratik yaşamın yerleşmesinde bütünleyici bir rol oynamaktadır. Bu düşüncelerden yola çıkarak sınıfların, sağlıklı toplumların oluşmasında küçük deneme sahaları olduğunu düşünmek yanlış olmayacaktır. Eleştirel düşünme öğrencilerin yeni yollar deneyerek kendileri için neyin işe yarayıp neyin yaramadığına karar vermelerini sağlar. Eleştirel düşünme öğrencilerin daha üst düzeylere ulaşmalarını ve eğitimi anlamlı bulmalarını sağlamak, böylece toplumdaki her şeyi nasıl sınayacaklarını ve analiz edeceklerini öğreten eleştirel düşünmeyi geliştirmeleri için beslenmesi gereken bir beceridir (Sorial, 1998).

Öğrencilerin yaratıcı, eleştirel düşünen sorun çözme yeterliliklerine sahip, kendini ifade edebilmede bireysel özgürlüğe ulaşmış ve demokratik yaşam kültürünü duyuşsal düzeyde gösteren bireyler olması, sınıf ikliminin olumluluğuna, sınıf iklimi öğretmenlerin yönetim anlayışlarına bağlıdır (Terzi, 2001).

Garrett (2005) yaptığı bir çalışmada 3 öğretmenin sınıf yönetimi stratejilerini incelemiştir. Öğretmenlerin uygulamalarının sınıf yönetiminin amacı olarak neyi gördükleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. İncelenen öğretmenlerden iki tanesi sınıfı akademik ve sosyal, duygusal öğrenmenin gerçekleştiği çevre olarak düzenlemiş, bir öğretmen ise sınıf ortamını akademik öğrenmeye önem vererek düzenlemiştir. Buradan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri olgular öğrencilerin öğrenme yaşantılarında büyük öneme sahiptir. Demokratik yaşam, farklı görüşlere saygı, olay ve olguları değişik açılardan görebilme, inançlarını güvenilir delillere dayandırma gibi değerlerin gelişmesine yardımcı olmayı amaçlayan öğretmenin sınıf yönetimi uygulamalarını buna göre düzenleyeceği açıktır.

Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi öğretmenler büyük etkiye sahiptir. Kürüm (2003) ‘Öğretmen eleştirel düşünmeyi ne kadar iyi biliyorsa ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırma konusunda ne kadar ilgiliyse öğrencilerin bu davranışları göstermesi de o kadar yüksek olur.’ ifadesine yer vermektedir. Eğer öğrenciler bilgi verici tartışmalara katılmak üzere eğitilmiş fikirlere, düşünceye sahip olurlarsa, eleştirel düşünüp, aktif olarak karar alabilirler ya da kendi bakış açılarını ifade edebilirlerse toplumda olumlu bir değişiklik yaratabileceklerdir (Sorial, 1998). Çağdaş eğitim sistemlerinde demokratik anlayışın yaygınlaştırılmaya, çağdaş düşünme biçimlerinin geliştirilmeye çalışıldığı bilinmektedir. Eleştirel düşünme bu düşünce biçimlerinden birisidir. Araştıran, sorgulayan, inceleyerek kendi kararlarını verebilen bireylerin yetiştirilmesi için pek çok şeyin öğretildiği sınıf ortamı önemli yere sahiptir. Sınıfta hakim yönetim anlayışının demokratik olması, öğretmenin demokratik bir model olması öğrencilerde de düşünen, sorgulayan, araştıran, diğer bireylerin düşüncelerini önemseyen bireylerin yetişmesine imkan sağlar.

1.5. PROBLEM CÜMLESİ

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterliliği algıları arasında bir ilişki var mıdır?

1.6. ALT PROBLEMLER

1) Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterliliği algıları arasında ilişki var mıdır?

2) Sınıf öğretmenlerinin genel eleştirel düşünme eğilimleri; cinsiyete, öğrenim durumuna, kıdeme, mezun olunan programa, okulun bulunduğu yere göre farklılaşmakta mıdır?

3) Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik alt boyutlarından aldıkları puanlar; cinsiyete, öğrenim durumuna, kıdeme, mezun olunan programa, okulun bulunduğu yere göre farklılaşmakta mıdır?

4) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliği algıları; cinsiyete, öğrenim durumuna, kıdeme, mezun olunan programa, okulun bulunduğu yere göre farklılaşmakta mıdır?

1.7. ARAŞTIRMANIN AMACI

Alan yazın incelendiğinde eleştirel düşünme ve sınıf yönetimi konularında pek çok araştırmayla karşılaşılmaya karşın ikisi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme

eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterliliği algıları arasında bir ilişkinin olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır.

1.8. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eleştirel düşünme toplumların düşünüş ve yaşayış biçimlerini de ortaya koyan bir düşünme şeklidir. Eleştirel düşünen bireyler daha araştırmacıdırlar, dogmalar yerine bilimsel sonuçlara inanırlar, önyargılar yerine delillerle hareket ederler.

Eleştirel düşünen birey toplumda demokratik yaşam şeklinin benimsenmesinde de önem sahibidir. Düşünen, düşüncelerine kanıtlar bulan, bulduğu kanıtları bir topluluğa aktarabilen, paylaşımcı, sosyal, siyasal, ekonomik seçimlerinde ulaşabildiği bilgileri değerlendirerek seçimini yapan bireyler demokratik toplumun temel taşlarıdır.

Ailede öğrenilen bilgi, donanım ve değerler sisteminin üzerine küçük yaşlardan itibaren okulda yenileri eklenir ya da öğrenilmiş olanlar üzerinde değişiklikler yapılır. Okulda geçirilen vaktin büyük çoğunluğu sınıf içerisinde öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla beraberdir. Sınıf küçük bir toplum örneğidir. Bu topluluk içerisinde yeni bilgiler öğrenilir, bilgi üretilir, farklı fikirlere sahip bireyler karşı karşıya gelir, bireylerin değer sistemi yapılır. Burada öğrencilerin birbiriyle ilişkisi çok önemli olsa da öğretmen sınıf içerisinde büyük etkiye sahiptir. Öğretmen benimsediği sınıf yönetimi anlayışına göre sınıfta tek otorite olarak hareket edebilir ya da bir lider olarak o topluluk içerisindeki etkileşimi yönetebilir. Öğretmenin kendini rehberlik eden lider olarak ya da o topluluğun tek söz sahibi otoritesi olarak görmesine göre sınıftaki bireylerin değer yargıları, olaylara bakışları ve sorunları çözümleyiş şekilleri farklılık gösterir.

Böyle büyük öneme sahip mesleği yapan kişilerin öğrencilerine aktaracaklarının kendi yeterlilik ve eğilimlerinden bağımsız olduğunu düşünemeyiz. Eleştirel düşünme günümüz toplumunda ön plana çıkan, gerekliliği her geçen gün

daha iyi anlaşılabilir bir düşünme şeklidir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeterli olmaları ise eğitim-öğretim faaliyetinin kalitesi açısından önem taşımaktadır. Bu durumda öğretmen hem sınıf yönetiminin yeterliliklerini hem de eleştirel düşünme süreçlerini çok iyi bir şekilde özümsemelidir

1.9. SINIRLILIKLAR

Ölçeklerin hazırlanmasında toplumsal farklılıklar önemli yer tutmaktadır. Araştırmada kullanılan Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği yabancı dilden Türkçeye adapte edilmiştir. Ölçeğin yabancı dilden Türkçeye uyarlanmış olması bu araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

1.10. TANIMLAR

Eleştirel Düşünme: Eleştirel düşünme, olay ve olguların farklı yönleriyle gözlemlendiği, dogmalar yerine lehteki ve aleyhteki delillerle değerlendirilerek bir yargıya ulaşıldığı düşünme şeklidir.

Sınıf yönetimi: Sınıf yönetimi eğitim öğretim faaliyetlerini en üst düzeyde gerçekleştirmek için sürece etkisi olan faktörlerin en iyi şekilde düzenlenmesidir.

İKİNCİ BÖLÜM

KONUyla İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. SINIF YÖNETİMİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Wilson (2006), çalışmasında devlet okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarını, sınıf disiplinini korumak için kullandıkları sınıf yönetimi tekniklerini öğretmenlerin görüşlerini dikkate alarak incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçları;

- Yaş, cinsiyet, deneyim gibi değişkenlerin öğretmenlerin pozitif ve negatif sınıf yönetimi tekniklerine ilişkin algılarını etkileyebileceği
- Sınıf öğretmenlerinin pozitif sınıf yönetimi tekniklerini kabul ettikleri
- Sınıf öğretmenlerinin etkili olduğunu kabul ettikleri yöntemlerle uyguladıkları yöntemler arasında önemli bir ilişkinin olduğu şeklinde sıralanmıştır.

Westbrook-Spaniel (2008), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin etkili sınıf yönetimi stratejilerini nasıl belirlediklerini ortaya koymuştur. Çalışma kapsamında görüşülen öğretmenler etkili sınıf yönetimi stratejilerini geliştirmede dikkat edilmesi gereken üç alan belirlemişlerdir. Bunlar;

- Sınıf etkinliklerinin organize edilmesi
- Etkili iletişim kurulması
- Sınıf etkinliklerinin izlenmesi olarak ifade edilmiştir.

Moore (2008) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ile öğrencilerinin başarıları arasındaki ilişkiye bakmıştır. Çalışma sonucunda sınıf

yönetimi uygulamaları etkili olan öğretmenlerin öğrenci başarılarının sınıf yönetimi başarılı olmayan öğretmenlerin öğrenci başarılarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Warga (1996) çalışmasında öğretmenlerin yönetim stilleri ve deneyimleri arasındaki ilişkiye bakmıştır. Deneyimli öğretmenlerin zaman içerisinde etkili sınıf yönetimi metotları geliştirirken, deneyimsiz öğretmenlerin pek çok hatalar yaptığını gözlemlemiştir. Bu çalışmayla benzer olarak pek çok çalışma deneyimsiz öğretmenlerin sınıf yönetimi tekniklerini yetersiz düzeyde uyguladıklarını, deneyimli öğretmenlerin öğrencilerin yeni durumlarla karşılaşmaya uygun hazırbulunuşluk düzeylerini tahmin edebildiklerini ortaya koymuştur.

Roadhouse'un (2007) çalışmasındaki niteliksel veriler, sınıf yönetimi planına sahip olmanın önemini fark eden, günlük olarak planı değerlendiren, ileriye düşünen, ileri görüşlü olan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimiyle ilgili etkili model ve metotlar konusunda bilgilerini geliştirirken öğrenciler etkili öğrenme ortamı oluşturduklarını göstermiştir.

Fager (1992) çalışmasında öğretmenlerin uzmanlık düzeyleriyle sınıf yönetim problemlerini çözmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öncelikle öğretmenlerin uzmanlık düzeyleri yüksek, ortalama, düşük olarak belirlenmiştir. Bu düzeyi belirlemede, sınıf yönetimi problemleri, öğretmenlik deneyim süresi, mezuniyet derecesi, yaratıcılık, üstbilgi becerileri, öz değerlendirme gibi kriterler kullanılmıştır. Sonuç olarak yüksek uzmanlık seviyesindeki öğretmenlerin sınıf yönetimi performanslarının alt uzmanlık seviyesindekilerden daha başarılı olduğu görülmüştür. Buna ek olarak öğretmenlerin hepsine uygulanan senaryolarda yüksek uzmanlık seviyesindeki öğretmenler gruplarında sorun çözümlerinde özgün davranmışlardır.

Hanson (2002) çalışmasından otoriter anlayışın sınıf yönetimindeki rolünü incelemiştir. Çalışmada daha az otokratik olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha az problemle karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Grandmont (2002) çalışmasında sınıf yönetiminde yöntem olarak demokratik disiplinin uygulanışını ve bu uygulamanın sonuçlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda demokratik disiplini uygulayan okullarda öğrenci davranışlarında gelişme olduğu, disiplin durumlarıyla daha etkili başa çıkmak için öğrencilerin cesaretlendirildiği ve bunun öğretmenlerin streslerini azalttığı bulunmuştur.

Melby'nin (1995) yaptığı çalışmada sınıf yönetimi konusunda yüksek yeterlilikteki öğretmenlerin kronik davranış problemi olanları yargılama davranışını daha az gösteren, davranışlarda gelişimi umut eden, daha az sinirlenen, problem davranışlı öğrencileri seven, olumsuz davranışları yönetmede kendilerine güven duyan öğretmenler olduğu, buna ek olarak yüksek yeterlilikteki öğretmenlerin hümanistik kontrol mekanizmalarını daha kuvvetli kullanan, olumsuz cezalandırma yöntemlerini daha az kullanan öğretmenler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Aksoy (1999) Ankara'da uyguladığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin belirlediği en sık karşılaşılan beş disiplin problemini şöyle sıralamıştır;

- İzinsiz konuşma
- Kavga etme
- Söz kesme
- Ödevini yapmama
- Öğretmenin isteklerini reddetme.

Bu sorunlara neden olan beş faktör ise şu şekilde belirlenmiştir;

- Aile problemleri
- Çocuğun eğitimine ilgisiz ebeveyn
- Çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranış içerisindeki ebeveynler
- Televizyondan izlenen şiddet
- Çok kalabalık sınıflar

Öğretmenlerin bu problemlerle karşılaştıklarında uyguladıkları yöntemler ise şöyledir;

- Öğrenciyle dersten sonra konuşma
- Beden diliyle uyarma
- Öğrenciyi başka davranışa yönlendirme
- Öğrenciye yapmamasını söyleme
- Öğrenciyle yalnız görüşme

Çalışma kapsamında incelenen öğretmenler fiziksel cezanın öğretmen-öğrenci ilişkisine, öğrencinin özsaygısına zarar verdiğini ifade etmişlerdir.

Erol (2006) Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri başlıklı yüksek lisans tezinde şu sonuçlara ulaşmıştır: Sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri ve davranışları yerine getirmede ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlerde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere, 40-49 yaş grubundaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere, eğitim yüksek okulu ve lisans tamamlama mezunu olan öğretmenlerin diğer okul mezunu olan öğretmenlere, diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin sınıf öğretmenliği mezunu olan öğretmenlere, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere, sınıf mevcudu 31-40 olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiş ve daha hassas davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2006) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerini etkinlik yönetimi boyutunda en yeterli, zaman yönetimi boyutunda en yetersiz hissettikleri bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre; amaçlı davranış gösterme, planlama, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi ve değerlendirme boyutlarındaki algılarında kadın öğretmenlerin lehine; branş değişkenine göre amaçlı davranış gösterme, sınıfta iletişim, sınıfta davranış yönetimi, etkinlik yönetimi ve sınıf içi liderlik boyutlarındaki algılarında branş

öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık, meslek kıdemi değişkenine göre sınıfta davranış yönetimi boyutunda 11-15 ve 16-20 yıl meslek kıdemine sahip öğretmenler lehine, etkinlik yönetimi boyutunda ise 16-20 yıl meslek kıdemine sahip öğretmenler lehine algılarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Burç (2006) ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerini öğretmen, müfettiş, yönetici ve öğrenci görüşleri açısından incelemiştir. Sonuçta öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliğinin müfettiş, öğretmen ve yönetici görüşlerinde cinsiyete, yaşa ve öğrenim durumuna göre değişmediği görülmüştür.

Gençoğlu (2003) öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelediği çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre değişmediği buna karşın anne ve babalarının eğitim durumlarına göre farklılaştığı,
- Öğretmenlerin öğrencileri sınıf yönetimine katılmaya teşvik etme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete, mesleki kıdemlerine ve branşlarına göre değişmediği,
- Öğrencilerin öğrenme sürecine katılım düzeylerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık olduğu. Öğretmenlerin bu konuda kendilerini yeterli gördüğü, öğrencilerin öğretmenlerini yetersiz bulduğu ifade edilmiştir.

Karakoç (1998) Çanakkale ili ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri üzerine yaptığı araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda kendilerini geliştirmeye gayret gösterdiklerini, bazı öğretmenlerin zaman zaman fiziksel cezaya yer verdiklerini, öğretmenlerin araç-gereç kullanma yönünden yetersiz olduklarını, öğretmenlerin öğrencileri bireysel ayrılıklarıyla tanımaya önem verdiklerini, dersleri planlamaya önem verdiklerini gözlemlemiştir.

Alcı (2003) sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenler üzerine bir araştırma yapmış ve öğretmenlerin yarısından fazlasının sınıfın fiziksel değişkenlerinin öğrenme öğretme ortamını etkilediği görüşünü destekledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Terzi (2001) öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarıyla ilgili görüşlerine ilişkin çalışmasında eleştirel düşünme becerisiyle yakından ilgili olan demokratik sınıf yönetimi anlayışının yaşa ve kıdeme göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

2.2. ELEŞTİREL DÜŞÜNME İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Chan (2007) yaptığı çalışmada Çinli öğrencilerin eleştirel düşünme ile ilgili kuramsal inançlarını, sözel zekalarını, düşünme eğilimlerini değerlendirmiştir. Bulduğu sonuçlar öğrencilerin bilgilerine olan inançlarının açık uçlu sözel zeka görevinde eleştirel düşünme üzerinde özgün bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bilgilerinin kesinliğiyle ilgili kuvvetli bir inanca sahip olmaları durumunda eleştirel düşünmede zayıf bir performans gösterdikleri çünkü karşı görüşleri göz önünde bulundurmada zayıf bir eğilim içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Mcfadden (2005) çalışmasında iki yıllık bir hemşire eğitim programından önce eleştirel düşünme becerilerini ölçen bir test uygulamıştır. Hemşirelik eğitimi programı bittiğinde hemşirelerin eleştirel düşünme becerilerinde önemli bir gelişme gözlenmiştir. Gözlem sonucunda eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede zaman ve deneyim gerektiği düşünülmüştür. Mcfadden'in çalışmasıyla aynı doğrultuda bir çalışmayı da Meloncon (2005) yapmıştır. Bu çalışmada da eleştirel düşünmenin hemşirelik eğitiminde bir sonuç olarak görülüp görülemeyeceğine bakılmıştır. Çalışma kapsamında hemşirelik eğitiminin ortasında ve sonunda eleştirel düşünme becerilerini ölçen bir test uygulanmıştır. Eğitim sonundaki test sonuçlarında eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek seviyede olduğu gözlenmiştir.

Seidman (2004) yüksek öğrenimde öğretmenlerin eleştirel düşünmeyle ilgili uygulama ve inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada katılımcıların eleştirel düşünmeyle ilgili bazı ortak görüşleri maddelenmiştir. Bunlar;

- Eleştirel düşünme uygulama ve deneyimle zaman içerisinde gelişir.
- Sınıf içi tartışmalar eleştirel düşünme gelişimi için önemlidir.
- Düşünme becerilerini teşvik etmek içeriğin kapsamı kadar önemlidir.

Yang ve Chung (2009) eleştirel düşünmeyi dikkate alan öğretim tekniği ile geleneksel yöntemi karşılaştırdıkları deneysel bir araştırma yapmışlardır. Eleştirel yurttaş düşünce eğitimi uygulanan deney grubunun toplam eleştirel düşünme puanları geleneksel öğretmen merkezli standart öğretim programı uygulanan kontrol grubundan daha yüksek bulunurken alt ölçeklerden varsayımların ve çıkarımların doğrulanması, gerçeğin araştırılması, çözümleyicilik, meraklılık boyutlarında herhangi bir fark oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır

İpşiroğlu'da (1989) öğrenciye tartışmanın düşünsel bir etkinlik olduğunun öğretilmesi gerektiğini söylemektedir. İpşiroğlu'nun bu görüşüyle Seidman'in (2004) çalışmasındaki öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak belirlenen tartışmanın eleştirel düşünmenin gelişimi için önemli olduğu görüşü birbiriyle tutarlı bir durum oluşturmaktadır.

Gülveren (2007) eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ve bu becerileri etkileyen faktörleri incelemiştir. Elde edilen verilere göre eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri erkek öğrencilere göre daha iyidir. Bölümler arasında eleştirel düşünme becerileri bakımından anlamlı bir fark görülmemiştir. Anne ve babanın işi, eğitim düzeyi öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Normal eğitim öğrencileri ikinci öğretim öğrencilerine göre eleştirel düşünmede daha başarılıdır. Öğrencilerin yaşı ve sınıf düzeyi eleştirel

düşünme üzerinde etkili değildir. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri daha iyidir.

Akgöl ve Ay (2008), eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerinin ilişkisini araştırmışlardır. Bulgular değerlendirildiğinde kız öğrencilerin eleştirel düşünme gücü açısından erkek öğrencilere göre daha güçlü oldukları ve yaş ilerledikçe eleştirel düşünme gücünün arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ekinci (2009) ‘Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi’ konulu bir tez hazırlamıştır. Çalışma Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 671 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Eleştirel düşünme eğilimi cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.
- Eleştirel düşünme eğilimi sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir.
- Eleştirel düşünme eğilimi ile öğrencilerin algıladıkları sosyo-ekonomik durumları arasında ilişki bulunamamıştır.
- Eleştirel düşünme eğilimi ile eğitim görülen program arasında ilişki bulunamamıştır.
- Eleştirel düşünme eğilimi ile anne baba eğitim düzeyi arasında ilişki bulunamamıştır.
- Eleştirel düşünme eğilimi empatik eğilimi arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

Özmen (2006), Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmeliği Programı öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayı grubun eleştirel düşünme becerilerinin orta seviyede olduğuna, analiz, yorumlama becerilerinin yetersiz olduğuna ulaşılmıştır.

Korkmaz (2009) ‘ Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri’ isimli çalışmada öğretmenlerin genel olarak eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiş, yüksek düzeyde eleştirel eğilim ve

düzeyinin çok düşük olduğunu ifade etmiştir. Buna göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin yetersiz olduğu yorumunda bulunmuştur

Zayıf (2008) ‘Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri’ isimli araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri genel olarak düşüktür.
- Eleştirel düşünme eğilimleri açısından kız ve erkek öğretmen adayları arasında kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Demir (2006) ‘ İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi’ başlıklı araştırma yapmıştır. 1998 sosyal bilgiler programının uygulandığı 2004-2005 öğretim yılı sonuçları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerin dört alanda (analiz, değerlendirme, çıkarım, öz düzenleme) yüksek düzeyde, yorumlama ve açıklama alanlarında orta düzeyde olduğunu göstermiştir. 2005-2006 öğretim yılında yapılan uygulamada öğrencilerin analiz, değerlendirme, çıkarım, öz düzenleme alanlarında yüksek düzeyde beceriye sahip oldukları görülmüştür. Çalışma kapsamında öğrencilere uygulanan ‘Sınıf Öğretmeni Demokratik Davranış Ölçeği’ sonuçları ise öğrencilerin öğretmenlerini yüksek sıklıkta demokratik davranış sergileyen bireyler olarak gördüklerini göstermektedir.

Güzel (2005) yaptığı deneysel çalışmada eleştirel düşünme becerilerine dayalı sosyal bilgiler öğretimi ile geleneksel yapıdaki sosyal bilgiler programı arasındaki farka bakmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarı, eleştirel düşünme becerileri, tutumları ve öğrenmede kalıcılık düzeyi açısından eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğrenim gören grup lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Özgür (2007) araştırmasında öğretim elemanlarının eleştirel düşünme gücünü geliştirmeye yönelik sorular sorup sormadıklarını incelemiştir. Sonuçta öğretim elemanlarının değişik soru türleri sordukları ancak eleştirel düşünmeye yönlendirecek soruların çok sayıda sorulmadığı gözlenmiştir.

Karadeniz (2006) ‘Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi’ başlıklı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Öğretmenler eleştirel düşünme eğitiminin önünde en büyük engel olarak öğretim programlarını görmektedir.
- Kadın öğretmenler eleştirel düşünmeyi kazandırmaya yönelik sorulara daha fazla katılmaktadır.
- Mesleki kıdem, branş ve mezun olunan yüksek öğretim kurumu ile öğretmen tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Yıldırım (2005) çalışmasında Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Ulaştığı sonuçlar ise şu şekildedir: Eleştirel düşünme becerilerinde cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehinde, öğrenim durumu değişkenine göre yüksek lisans mezunları lehine anlamlı fark olduğu, mezun olunan fakülte ve bölüm, çalışılan kurum değişkenine göre anlamlı fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kürüm (2002) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücünü değerlendiren bir çalışma yapmıştır. Çalışma bulgularından şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri ve bu gücü oluşturan bütün düşünme becerilerindeki düzeyleri orta seviyededir.
- Cinsiyet öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü üzerinde belirleyici bir etmen değildir.
- Yaş değişkenine göre; öğretmen adaylarından yaşı küçük olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü yaşı büyük olan öğretmen adaylarından daha yüksektir.
- Bitirilen orta öğretim kurumuna göre; Anadolu lisesi bitirmiş olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü düzeyleri diğer orta öğretim kurumu mezunu olan öğretmen adaylarından daha yüksektir.
- Öğrenim gördükleri program değişkenine göre; ilköğretim matematik öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği programlarında okuyan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme

gücü düzeyleri diğer programlarda okuyanlara göre daha yüksek, Almanca öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü diğer programlara göre daha düşük bulunmuştur.

Kökdemir (2003) 'Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme' isimli doktora çalışmasında eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan deneklerin düşük olanlara kıyasla bütün karar verme problemlerinde olmasa bile özellikle olasılık tabanlı problemlerde daha rasyonel karar verdikleri buna ek olarak psikolojiye giriş ve eleştirel düşünme dersi alan üniversite öğrencilerinin bu tür bir eğitim almayanlara kıyasla yükseldiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Öztürk ve Ulusoy (2008) lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler üzerine yaptıkları çalışmada lisans ve yüksek lisans eğitime göre eleştirel düşünme düzeyinin farklılaştığını, lisans hemşirelerinin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük, yüksek lisans hemşirelerinin eleştirel düşünme düzeylerinin orta olduğunu saptamışlardır. Buna göre yüksek lisans eğitiminin eleştirel düşünme becerisini etkilediği yorumunu yapmışlardır. Ayrıca çalışmada eleştirel düşünme düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın yöntemi, çalışma grubu, ölçme aracı tanıtılmış, verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği açıklanmıştır. Bu çalışma survey bir çalışmadır çünkü araştırmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterlilikleri betimlenerek iki beceri arasındaki ilişki çeşitli açılardan incelenecektir.

3.1. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu 2008-2009 öğretim yılında Çanakkale il merkezinde ve Bursa iline bağlı İnegöl ilçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışma kapsamında merkezdeki okulların tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Gidilen okullardaki toplam öğretmen sayısı 624 olarak görünse de izinli öğretmenler yada ücretli çalışan öğretmenler bu listeye dahil olmadığından kesin öğretmen sayısını ifade etmek mümkün olmamaktadır. Çalışma kapsamında 422 öğretmenden yanıt alınabilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, çalıştıkları okulun bulunduğu yer, öğrenim durumları, kıdem, mezun oldukları program, çalıştıkları kurum ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Çalışmada uygulanan formlara yanıt veren öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımı ile ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre 238 (% 56.4) kadın, 184 (% 43.6) erkek katılımcıdan yanıt alınmıştır.

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	238	56.4
Erkek	184	43.6
Toplam	422	100.0

Tablo 2’de öğretmenlerin çalıştıkları okulların buldukları yere göre elde edilen veriler sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin 241 (% 57.1)’i İnegöl’de, 181 (% 42.9)’u Çanakkale’de çalışmaktadır.

Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Yere Göre Dağılımı

Çalışılan Yer	Frekans	Yüzde
İnegöl	241	57.1
Çanakkale	181	42.9
Toplam	422	100.0

Öğretmenlerin öğrenim durumlarıyla ilgili veriler Tablo 3’teki gibidir. Buna göre 124 (% 29.4) öğretmen önlisans mezunu, 285 (% 67.5) öğretmen lisans mezunu, 13 (% 3.1) öğretmen yüksek lisans mezunudur. Doktora yapmış öğretmen ise yoktur.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumları

Öğrenim Durumu	Frekans	Yüzde
Önlisans	124	29.4
Lisans	285	67.5
Yüksek Lisans	13	3.1
Doktora	0	0.0
Toplam	422	100.0

Öğretmenlerin kıdemleriyle ilgili bilgiler Tablo 4’te gösterilmiştir. 62 (% 14.7) öğretmen 1-5 yıllık, 59 (% 14.0) öğretmen 6-10 yıllık, 80 (% 19.0) öğretmen 11-15 yıllık, 58 (% 13.7) öğretmen 16-20 yıllık, 72 (% 17.1) öğretmen 21-25 yıllık, 91 (% 21.6) öğretmen 26 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Durumları

Kıdem	Frekans	Yüzde
1-5 Yıl	62	14.7
6-10 Yıl	59	14.0
11-15 Yıl	80	19.0
16-20 Yıl	58	13.7
21-25 Yıl	72	17.1
26 Yıl ve Üzeri	91	21.6
Toplam	422	100.0

Mezun olunan program sınıf öğretmenliği ve diğer bölümler olarak gruplanmıştır. Farklı bölümler tek tek isimlendirilmemiş diğer bölümler başlığı altında toplu olarak ele alınmıştır. Buna göre 422 öğretmenin 285 (% 67.5)'i eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarından, 137 (% 32.5)'i diğer bölümlerden mezun olmuştur.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olunan Program Durumları

Mezun Olunan Program	Frekans	Yüzde
Sınıf Öğretmenliği Programı	285	67.5
Diğer Bölümler	137	32.5
Toplam	422	100.0

Öğretmenlerin çalıştığı kurumların devlet okulu ve özel okul olmasıyla ilgili veriler Tablo 6'da verilmiştir. Buna göre 402 (% 95.3) öğretmen devlet okulunda 20 (% 4.7) öğretmen özel okullarda çalışmaktadır.

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumlar

Kurum	Frekans	Yüzde
Devlet Okulu	402	95.3
Özel Okul	20	4.7
Toplam	422	100,0

3.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışma kapsamında 3 bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgiler sorulmuş, ikinci bölümde Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğine yanıt vermeleri istenmiş, üçüncü bölümde ise sınıf yönetimi yeterlilikleri ölçeği yer almıştır.

3.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet (erkek, kadın), öğrenim durumu (önlisans, lisans, yüksek lisans, doktora), kıdem (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl,

16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve üzeri), mezun olunan program (sınıf öğretmenliği programı, diğer) çalışılan yer (Çanakkale, İnegöl), çalışılan kurum bilgilerini kendilerine göre işaretlemeleri istenmiştir.

3.2.2. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory) (CCTDI)

Bu ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delfi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenmiş ve psikometrik olarak da test edilmiş 7 alt ölçeği bulunmaktadır ancak eleştirel düşünme eğilimini belirlemek amacıyla bu ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır (Facione, Facione ve Giancarlo, 1998; Akt. Kökdemir, 2003). Ölçekteki alt boyutlar aşağıdaki gibidir.

- Doğruyu arama (Truth-seeking)
- Açık fikirlilik (Open-mindedness)
- Analitiklik (Analyticity)
- Sistematiklik (Systematicity)
- Kendine güven (Self-confidence)
- Meraklılık (Inquisitiveness)
- Olgunluk (Maturity)

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Kökdemir (2003) tarafından yapılmıştır. Ölçek 6'lı likert şeklinde hazırlanmıştır. Hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılmıyorum (3), kısmen katılıyorum (4), katılıyorum (5), tamamen katılıyorum (6) olarak derecelendirilmiştir. Farklı kültürler söz konusu olduğunda hem faktör yapısının hem de tek tek maddelerin farklılaşması mümkündür. Bilişsel bir eğilimi ölçen Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin farklı kültürlerde madde ve boyut temelinde farklılaşması beklenen bir sonuçtur. Bu çalışmada maddelerin ve boyutların Türk katılımcılarda ilk defa kullanılacak olması nedeniyle farklı boyutların olup olmadığını ve maddelerin tamamının kullanılıp kullanılmayacağını saptamak amacıyla Türkçeleştirilen 75 maddelik ölçeği

kendilerine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçeğin faktör yapısı belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizinden önce maddelerin tümünün madde-toplam puan korelasyonuna bakılmış ve korelasyon katsayısı .20 ya da daha yukarı olan maddeler analize sokulmuştur. Madde-toplam puan korelasyon analizi sonucunda toplam 19 maddenin korelasyon katsayılarının kesme noktasından düşük olduğu bulunmuştur. Temel bileşenler analizi 56 madde ile yapılmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Faktör yapısını belirlemek için yapılan çalışmada 12 faktör ortaya çıkmıştır. Ancak yığın grafiği incelendiğinde 6 faktörün daha anlamlı olacağı düşünölmüştür. Orjinalde 75 maddeden ve 7 alt boyuttan oluşan ölçek uyarlamada 51 madde, olgunluk ve açık fikirlilik alt boyutları birleşerek 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Yeni ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88, ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 36.13 olarak bulunmuştur (Kökdemir, 2003).

Alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları ise şu şekildedir:

- Analitiklik alt ölçeği iç tutarlılık katsayısı .75
- Açık fikirlilik alt ölçeği iç tutarlılık katsayısı .75
- Meraklılık alt ölçeği iç tutarlılık katsayısı .78
- Kendine güven alt ölçeği iç tutarlılık katsayısı .77
- Doğruyu arama alt ölçeği iç tutarlılık katsayısı .61
- Sistematiklik alt ölçeği iç tutarlılık katsayısı .63

Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı .83 olarak bulunmuştur.

Analitiklik: Potansiyel olarak sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında bile akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade etmektedir. Bu alt boyut toplam 10 maddeden oluşmaktadır. 2, 3, 12, 13, 16, 17, 24, 26, 37, 40 numaralı maddeler bu alt boyutta yer almaktadır.

Açık Fikirlilik: Açık fikirlilik kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoşgörüsünü, ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir. Açık fikirlilikteki temel mantık bireyin karar verirken sadece kendi düşüncelerine değil karşısındakinin görüş ve düşüncelerine de dikkat etmesidir. Bu alt boyutta toplam 12 madde vardır. 5, 7, 15, 18, 22, 33, 36, 41, 43, 45, 47, 50 numaralı maddeler bu alt boyuta aittir.

Meraklılık: Meraklılık ya da entelektüel meraklılık herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır. Alt boyut 9 maddeden oluşmaktadır. Madde numaraları şöyledir: 1, 8, 30, 31, 32, 34, 38, 42, 46.

Kendine Güven: Bu boyut kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır. Toplam 7 maddeden oluşmaktadır. 14, 29, 35, 39, 44, 48, 51 numaralı maddeler kendine güven alt boyutuna aittir.

Doğruyu Arama: Bu alt ölçek alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir. Bu ölçekten yüksek puan alma kişinin gerçeği arama eğiliminin, soru sorma becerisinin, kendi düşüncelerine ters veriler söz konusu olduğunda bile nesnel davranma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Alt boyut toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Madde numaraları şöyledir: 6, 11, 20, 25, 27, 28, 49.

Sistematiiklik: Sistematiiklik örgütlü, planlı ve düzenli araştırma eğilimidir. Kaotik bir akıl yürütme davranışı yerine bilgiye dayalı ve belirli bir prosedür izleyen bir karar verme stratejisi kullanma eğilimi demektir. Yüksek puanlar daha sistematik, dikkatli ve örgütlü düşünme eğilimini göstermektedir. Toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Maddeler şöyledir: 4, 9, 10, 19, 21, 23.

Olumsuz ifadeler ters yönde puan almışlardır. Bu maddeler 5, 6, 9, 11, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 33, 36, 41, 43, 45, 47, 49, 50 numaralı maddelerdir. Eleştirel düşünme eğilimi puanı hesaplanırken orijinal ölçekte yapıldığı gibi 6 aralıklı likert tipi ölçeğe verilen yanıtlar toplanarak her bir alt ölçek için ham puanlar hesaplanmış ve bu ham puanlar soru sayısına bölündükten sonra 10 ile çarpılarak en düşük 6 ve en yüksek 60 değeri alan standart bir puana çevrilmiştir. Alt ölçekler için olası en düşük ve en yüksek puanlar sabittir. Facione, Facione ve Giancarlo (1998, Akt: Kökdemir, 2003) her bir alt ölçek için puanı 40'tan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 50'den yukarı olanların ise yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını söylemektedir. Ölçeğe verilen

yanıtlar bütün olarak değerlendirildiğinde 240'dan (40*6) az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den (50*6) fazla olanların bu eğilimlerin yüksek olduğu söylenmektedir. Orijinal boyutta 7 boyut olduğundan bu değerler 280 ve 350'dir.

3.2.3. Sınıf Yönetimi Yeterliliği Ölçeği

Ölçek Erdoğan (2001) tarafından ' Sınıf Yönetiminde Öğrenci Kontrolü Açısından Olumlu Öğretmen Öğrenci İlişkileri' konulu tez çalışmasında geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri Likert tipi 5 seçenekli cümlelerden oluşturulmuş ve madde seçenekleri (1) hiçbir zaman, (2) çok az, (3) ara sıra, (4) çoğu zaman, (5) her zaman olarak puanlanmıştır. Olumlu öğretmen öğrenci ilişkileri ile ilgili maddelerde faktör yükleri .30 ile .60 arasında bulunmuştur.

Burç (2006) 55 maddeden oluşan ölçekten uzman görüşleri çerçevesinde 36 madde alarak ve 10 maddeyi de kendisi oluşturarak ölçek formunu yeniden yapılandırmıştır. 46 maddeden oluşan ölçek genel olarak değerlendirilmiştir. Yani sorulara öğretmenlerin verdiği yanıtların puanları toplanıp 46'ya bölerek ortalama alınmış, buna göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerinin değerlendirmesi yapılmıştır. Bu veri toplama aracının bizim çalışmamızda ulaşılan alfa katsayısı ise .88 olmuştur. Kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen puanların yorumlaması ve derecelendirilmesi için belirlenen puan aralıkları :

1) Hiçbir zaman	1.00 – 1.79
2) Çok az	1.80 – 2.59
3) Ara sıra	2.60 – 3.39
4) Çoğu zaman	3.40 – 4.19
5) Her zaman	4.20 – 5.00 şeklindedir (Burç, 2006).

3.3. Verilerin Toplanması

Veriler 2008-2009 eğitim öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmada ulaşımda kolaylık sağlayacağı düşünülerek Çanakkale ve İnegöl'de çalışan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığından izin alınmıştır. Araştırmacı tarafından okullara gidilerek yanıt vermeyi kabul eden öğretmenlere veri toplama araçları bırakılmış, daha sonra yanıtlanmış veri toplama araçlarını almak üzere yeniden okullara gidilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon katsayısına bakılarak elde edilmiştir.

4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri algısı ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye bakmak için korelasyon analizi yapılmıştır. Sayısal veriler Tablo 7'deki gibi bulunmuştur.

Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algıları Arasındaki İlişki

	N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum	Tepe Değer	Ortanca	r	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi	422	251.92	27.63	141.32	326.94	223.06	252.51		
Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algısı	422	4.04	0.32	2.72	5	3.93	4.04	.31	.00
Analitiklik	422	47.67	5.93	24.00	60.00	50.00	48.00		
Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algısı	422	4.04	0.32	2.72	5	3.93	4.04	.37	.00
Açık Fikirlilik	422	42.19	8.11	14.17	60.00	47.50	43.33		
Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algısı	422	4.04	0.32	2.72	5	3.93	4.04	-.02	.58
Meraklılık	422	45.03	7.16	20.00	60.00	42.22	45.55		
Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algısı	422	4.04	0.32	2.72	5	3.93	4.04	.36	.00
Kendine Güven	422	40.03	8.38	14.29	60.00	44.29	40.00		
Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algısı	422	4.04	0.32	2.72	5	3.93	4.04	.38	.00
Doğruyu Arama	422	36.59	8.64	10.00	60.00	32.86	37.14		
Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algısı	422	4.04	0.32	2.72	5	3.93	4.04	-.02	.54
Sistematiklik	422	40.45	7.03	16.67	58.33	41.67	40.00		
Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algısı	422	4.04	0.32	2.72	5	3.93	4.04	.17	.00

Tablo 7’den yola çıkarak sınıf yönetimi yeterliliği algısının eleştirel düşünme eğilimi ile düşük düzeyde pozitif ilişki, analitiklik ile düşük düzeyde pozitif ilişki, açık fikirlilik ile çok düşük düzeyde negatif ilişki, meraklılık ile düşük düzeyde pozitif ilişki, kendine güven eğilimi ile düşük düzeyde pozitif ilişki, doğruyu arama eğilimi ile çok düşük negatif ilişki, sistematiklik eğilimi ile çok düşük pozitif ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılabılır.

4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Genel Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi

Genel eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla t- testi yapılmıştır. Sonuçlarla ilgili sayısal veriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Genel Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Cinsiyetleri ile İlgili t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Kadın	238	254.10	26.69	1.84	.06
Erkek	184	249.11	28.63		

$p > 0.05$

Bu testte kadın öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili puanlarının ortalaması 254.10, erkek öğretmenlerin ise 249.11 olarak bulunmuştur. Tablo 8’deki bilgilere göre sınıf öğretmenlerinin genel eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin genel eleştirel düşünme eğilimleri ile öğrenim durumlarını incelemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ulaşılan sayısal veriler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Genel Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenim Durumları ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum	F	p
Önlisans	124	249.12	27.77	141.32	324.17		
Lisans	285	253.05	27.79	164.33	326.94		
Yüksek Lisans	13	253.88	22.16	212.29	283.95	.90	.40
Toplam	422	251.92	27.63	141.32	326.94		

F= .90, p> 0.05

Önlisans mezunu öğretmenlerin ortalaması 249.12, lisans mezunlarının 253.05, yüksek lisans mezunlarının 253.88'dir. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin genel eleştirel düşünme eğilimlerinde öğrenim durumu grupları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ulaşılan sayısal sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Sınıf Öğretmenlerinin Genel Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Kıdemleri ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum	F	P
1-5 yıl	62	253.58	24.34	199.25	322.02		
6-10 yıl	59	252.45	30.38	180.99	319.79		
11-15 yıl	80	253.24	27.67	184.30	316.71		
16-20 yıl	58	255.79	24.17	211.55	326.94		
21-25 yıl	72	251.67	33.09	141.32	324.17	.88	.49
26 yıl ve üzeri	91	247.02	25.15	198.13	311.59		
Toplam	422	251.92	27.63	141.32	326.94		

F= .88, p>0.05

1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 253.58, 6-10 yıllık öğretmenlerin 252.45, 11-15 yıllık öğretmenlerin 253.24, 16-20 yıllık öğretmenlerin 255.79, 21-25 yıllık öğretmenlerin 251.67, 26 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlerin 247.02'dir. Sınıf öğretmenlerinin

genel eleştirel düşünme eğilimlerinin kıdemlerine göre oluşturulan gruplar arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları programa göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında fark olup olmadığına bakmak için t- testi yapılmıştır. Sayısal veriler Tablo 11’de gösterildiği gibidir.

Tablo 11: Sınıf Öğretmenlerinin Genel Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Mezun Olunan Program ile İlgili t-Testi Sonuçları

Mezun Olunan Program	N	\bar{X}	S	t	p
Sınıf Öğretmenliği Programı	285	253.28	27.72	1.45	.14
Diğer	137	249.10	27.33		

p>0.05

Sınıf öğretmenliği programlarından mezun olan öğretmenlerin ortalaması 253.28, diğer programlardan mezun olanların ortalaması ise 249.10’dur. Bu sayısal verilere göre genel eleştirel düşünme eğilimlerinin mezun oldukları programa göre anlamlı değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin çalıştıkları okulların bulunduğu şehirler bazında anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakmak için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 12’de özetlenmiştir.

Tablo 12: Sınıf Öğretmenlerinin Genel Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yer ile İlgili t-Testi Sonuçları

Çalışılan Yer	N	\bar{X}	S	t	p
İnegöl	241	252.41	27.23	.42	.67
Çanakkale	181	251.27	28.23		

p>0.05

İnegöl'de çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları 252.41, Çanakkale'de çalışan öğretmenlerin puan ortalamalı 251.57'dir. Yapılan test sonucunda sınıf öğretmenlerinin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin çalıştıkları şehre göre farklılaşmadığı görülmüştür

4.1.3.Sınıf öğretmenlerinin analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program, çalışılan okulun bulunduğu yere göre incelenmesi

Eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarının tanımlayıcı istatistiki değerleri Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13: Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Alt Boyutları Tanımlayıcı İstatistiki Değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum	Tepe Değeri	Ortanca
Analitiklik	422	47.67	5.93	24.00	60.00	50.00	48.00
Açık Fikirlilik	422	42.14	8.11	14.17	60.00	47.50	43.33
Meraklılık	422	45.03	7.13	20.00	60.00	42.22	45.55
Kendine Güven	422	40.03	8.38	14.29	60.00	44.29	40.00
Doğruyu Arama	422	36.59	8.64	10.00	60.00	32.86	37.14
Sistematiklik	422	40.45	7.03	16.67	60.00	41.67	40.00

Bu bilgilere göre analitiklik alt boyutu ortalaması 47.67, açık fikirlilik alt boyutu ortalaması 42.14, meraklılık alt boyutu ortalaması 45.03, kendine güven alt boyutu ortalaması 40.03, doğruyu arama alt boyutu ortalaması 36.59, sistematiklik alt boyutu ortalaması 40.45'tir. Sınıf öğretmenlerinin alt boyutlardan aldıkları ortalama puanlara bakıldığında, doğruyu arama eğilimlerinin düşük düzeyde, analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, sistematiklik eğilimlerinin ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

4.1.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Analitiklik Eğilimlerinin İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin analitiklik alt boyutundaki eğilimlerini cinsiyete göre inceleyebilmek için t-testi yapılmıştır. Ulaşılan sayısal veriler Tablo 14’de gösterildiği gibidir.

Tablo 14: Sınıf Öğretmenlerinin Analitiklik Eğilimleri ve Cinsiyetleri ile İlgili t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Kadın	238	47.92	6.07		
Erkek	184	47.33	5.74	1.01	.31

p>0.05

Kadın öğretmenlerin analitiklik alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları 47.97, erkek öğretmenlerin ortalamaları ise 47.33’tür. Buna göre sınıf öğretmenlerinin analitiklik eğilimleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin analitiklik eğilimlerinin öğrenim durumlarına göre incelenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sayısal sonuçlar Tablo 15’de özetlenmiştir.

Tablo 15: Sınıf Öğretmenlerinin Analitiklik Eğilimleri ve Öğrenim Durumları ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum	F	p
Önlisans	124	47.45	6.02	29.00	60.00		
Lisans	285	47.78	5.93	24.00	60.00		
Yüksek Lisans	13	47.23	5.43	39.00	56.00	.17	.84
Toplam	422	47.67	5.93	24.00	60.00		

F= .17, p>0.05

Önlisans mezunu öğretmenlerin analitiklik alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 47.45, lisans mezunu öğretmenlerin 47.78, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin 47.23 olarak bulunmuştur. Ulaşılan sayısal verilere göre önlisans, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin analitiklik eğilimlerinin istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin analitiklik alt boyutundaki eğilimlerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ulaşılan değerler Tablo 16’de gösterildiği gibidir.

Tablo 16: Sınıf Öğretmenlerinin Analitiklik Eğilimleri ve Kıdemleri ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum	F	p
1-5 yıl	62	48.38	4.72	36.00	59.00		
6-10 yıl	59	48.38	6.67	32.00	59.00		
11-15 yıl	80	47.25	5.87	24.00	58.00		
16-20 yıl	58	48.48	5.44	36.00	60.00		
21-25 yıl	72	46.25	6.33	26.00	60.00	1.48	.19
26 yıl ve üzeri	91	47.69	6.12	29.00	60.00		
Toplam	422	47.67	5.93	24.00	60.00		

F= 1.48, p>0.05

Analitiklik eğiliminden sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre aldıkları puan ortalamaları şu şekildedir: 1-5 yıllık öğretmenlerin ortalaması 48.38, 6-10 yıllık öğretmenlerin 48.38, 11-15 yıllık öğretmenlerin 47.25, 16-20 yıllık öğretmenlerin 48.48, 21-25 yıllık öğretmenlerin 46.25, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin 47.69’dur. Elde edilen sayısal verilere göre sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre oluşturulan gruplar arasında analitiklik eğiliminin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünmenin analitiklik alt boyutundan aldıkları puanların mezun olunan programa göre incelenebilmesi için t-testi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 17’de özetlenmiştir.

Tablo 17: Sınıf Öğretmenlerinin Analitiklik Eğilimleri ve Mezun Olunan Program ile İlgili t-Testi Sonuçları

Mezun Olunan Program	N	\bar{X}	S	t	p
Sınıf Öğretmenliği Programı	285	47.63	6.04		
Diğer	137	47.73	5.72	-.16	.87

$p > 0.05$

Sınıf öğretmenliği mezunu olanların analitiklik alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 47.63 iken diğer programlardan mezun olanların ortalaması 47.73 'tür. Sınıf öğretmenlerinin analitiklik eğilimlerinin sınıf öğretmenliği ya da diğer programlardan mezun olmalarına göre anlamlı derecede farklılaşmadığı yapılan t-testi ile görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin analitiklik eğilimlerinin öğretmenlerin çalıştığı şehre göre incelenmesi için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 18' de gösterilmiştir.

Tablo 18: Sınıf Öğretmenlerinin Analitiklik Eğilimleri ve Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yer ile İlgili t-Testi Sonuçları

Çalışılan Yer	N	\bar{X}	S	t	p
İnegöl	241	47.98	5.86		
Çanakkale	181	47.24	6.02	1.26	.20

$p > 0.05$

Analitiklik eğilimi alt boyutunda İnegöl'de çalışan öğretmenlerin aldığı puan ortalaması 47.98, Çanakkale'de çalışan öğretmenlerin puan ortalaması 47.24'tür. Ulaşılan sonuçlar okulların bulunduğu şehirler bazında sınıf öğretmenlerinin analitiklik eğilimlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

4.1.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Açık Fikirlilik Eğilimlerinin İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik eğilimlerini cinsiyetlerine göre incelemek için t-testi yapılmıştır. T-testi sonuçları Tablo19'da verilmiştir.

Tablo 19: Sınıf Öğretmenlerinin Açık Fikirlilik Eğilimleri ve Cinsiyetleri ile İlgili t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Kadın	238	43.19	8.01	3.06	.00
Erkek	184	40.77	8.07		

p < 0.05

Ulaşılan sayısal verilerden yola çıkarak öğretmenlerin açık fikirlilik eğilimlerinin cinsiyetler bazında istatistiki olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu alt boyutta kadınların ortalaması 43.19 olarak görülürken, erkek öğretmenlerin ortalaması 40.77 olarak bulunmuştur. Buradan yola çıkarak farkın kadın öğretmenler lehine olduğu söylenebilir

Sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik eğilimlerini öğrenim durumlarına göre incelemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Fark oluşan grupları belirlemek amacıyla Tukey Testi uygulanmıştır.

Tablo 20: Sınıf Öğretmenlerinin Açık Fikirlilik Eğilimlerinin Öğrenim Durumlarına İlişkin Tanımlayıcı Değerleri

Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum
Önlisans	124	40.06	8.55	14.17	58.33
Lisans	285	42.96	7.77	15.00	60.00
Yüksek Lisans	13	43.91	8.21	27.50	53.33
Toplam	422	42.14	8.11	14.17	60.00

Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre ortalamalarına bakıldığında önlisans mezunu olanların açık fikirlilik alt boyutu ortalamaları 40.06, lisans mezunlarının ortalaması 42.96, yüksek lisans mezunlarının 43.91 olduğu görülmektedir.

Tablo 21: Sınıf Öğretmenlerinin Açık Fikirlilik Eğilimleri ve Öğrenim Durumları ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Ortalama Toplamı	df	F	p
Gruplar Arası	766.06	383.03	2		
Grup İçi	26989.14	64.41	419	5.94	.00
Toplam	27755.21		421		

F= 5.94, p<0.05

Tukey testi sonucunda önlisans ve lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik eğilimlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen ortalamalardan hareketle farkın lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik eğilimlerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 22: Sınıf Öğretmenlerinin Açık Fikirlilik Eğilimlerinin Kıdeme İlişkin Tanımlayıcı Değerleri

Kıdem	N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum
1-5 yıl	62	42.45	7.95	25.00	56.67
6-10 yıl	59	42.99	8.44	19.17	56.67
11-15 yıl	80	44.00	6.99	27.50	56.67
16-20 yıl	58	43.59	9.14	15.00	60.00
21-25 yıl	72	42.18	7.96	14.17	58.33
26 yıl ve üzeri	91	38.77	7.56	19.17	53.33
Toplam	422	42.14	8.11	14.17	60.00

1-5 yıllık öğretmenlerin açık fikirlilik eğilimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 42.45, 6-10 yıllık öğretmenlerin 42.99, 11-15 yıllık öğretmenlerin 44.00, 16-20 yıllık öğretmenlerin 43.59, 21-25 yıllık öğretmenlerin 42.18, 26 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlerin 38.77'dir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre açık fikirlilik eğilimlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında olduğuna bakmak için Tukey Testi yapılmıştır.

Tablo 23: Sınıf Öğretmenlerinin Açık Fikirlilik Eğilimleri ve Kıdemleri ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Ortalama Toplamı	df	F	p
Gruplar Arası	1480.30	296.06	5		
Grup İçi	262774.90	63.16	416	4.68	.00
Toplam	27755.21		421		

F= 4.68, p< 0.05

26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri 6-10 yıllık, 11-15 yıllık, 16-20 yıllık kıdeme sahip olanlardan farklılaşmaktadır. 1-5 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve

üzeri kıdeme sahip öğretmen gruplarının açık fikirlilik eğilimleri ise anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Buna göre 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin açık fikirlilik eğilimlerinin ortalamasının verilen diğer gruplardan daha düşük olduğu buradan hareketle açık fikirlilik eğilimlerinin daha düşük olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği programlarından ya da diğer programlardan mezun olmalarına göre açık fikirlilik eğilimlerinin farklılaşp farklılaşmadığına bakmak için t-testi yapılmıştır. Bilgiler Tablo 24’te özetlenmiştir.

Tablo 24: Sınıf Öğretmenlerinin Açık Fikirlilik Eğilimleri ve Mezun Olunan Program ile İlgili t-Testi Sonuçları

Mezun Olunan Program	N	\bar{X}	S	t	p
Sınıf Öğretmenliği Programı	285	42.37	8.06	.84	.40
Diğer	137	41.66	8.24		

$p > 0.05$

Açık fikirlilik alt boyutunda sınıf öğretmenliği programı mezunlarının aldıkları puan ortalaması 42.37, diğer program mezunu olanların 41.66’dır. Tablo 24’teki bilgilere göre açık fikirlilik alt boyutunda mezun olunan programa göre anlamlı farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları şehirlere göre açık fikirlilik eğilimlerinin incelenmesi için t-testi yapılmıştır. t-testi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25: Sınıf Öğretmenlerinin Açık Fikirlilik Eğilimleri ve Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yer ile İlgili t-Testi Sonuçları

Çalışılan Yer	N	\bar{X}	S	t	p
İnegöl	241	42.74	8.39		
Çanakkale	181	41.33	7.68	1.77	.07

p> 0.05

İnegöl'de çalışan öğretmenlerin puan ortalaması 42.74, Çanakkale'de çalışan öğretmenlerin 41.33'tür. Çanakkale ve İnegöl'de çalışan öğretmen gruplarının açık fikirlilik eğilimlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Meraklılık Eğilimlerinin İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre meraklılık eğilimlerini incelemek için t-testi yapılmıştır. T-testi sonuçları Tablo 26'da görüldüğü gibidir.

Tablo 26: Sınıf Öğretmenlerinin Meraklılık Eğilimleri ve Cinsiyetleri ile İlgili t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Kadın	238	44.86	7.47		
Erkek	184	45.25	6.75	-.55	.58

p>0.05

Kadın öğretmenlerin meraklılık alt boyutu puan ortalamaları 44.86, erkek öğretmenlerin ise 45.25 olarak bulunmuştur. T-testi sonucunda meraklılık eğiliminin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin meraklılık eğilimlerinin öğrenim durumlarına göre incelenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Sınıf Öğretmenlerinin Meraklılık Eğilimleri ve Öğrenim Durumları ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum	F	p
Önlisans	124	45.08	7.38	25.56	60.00		
Lisans	285	44.93	7.12	20.00	58.89		
Yüksek Lisans	13	46.66	6.16	35.56	55.56	.36	.69
Toplam	422	45.03	7.16	20.00	60.00		

F= .36, p> 0.05

Meraklılık eğilimi alt boyutunda önlisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 45.08, lisans mezunu olanların 44.93, yüksek lisans mezunu olanların 46.66’dır. Ulaşılan sayısal verilere göre önlisans, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin meraklılık eğilimlerinin istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre meraklılık eğilimlerinin incelenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 28: Sınıf Öğretmenlerinin Meraklılık Eğilimlerinin Kıdemlerine İlişkin Tanımlayıcı Değerleri

Kıdem	N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum
1-5 yıl	62	47.22	6.23	27.78	56.67
6-10 yıl	59	45.40	7.47	22.22	58.89
11-15 yıl	80	43.66	7.04	24.44	58.89
16-20 yıl	58	46.32	6.50	27.78	60.00
21-25 yıl	72	43.65	7.89	20.00	60.00
26 yıl ve üzeri	91	44.77	7.10	25.56	60.00
Toplam	422	45.03	7.16	20.00	60.00

Meraklılık alt boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 47.22, 6-10 yıllık öğretmenlerin 45.40, 11-15 yıllık öğretmenlerin 43.66, 16-20 yıllık öğretmenlerin 46.32, 21-25 yıllık öğretmenlerin 43.65, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip

öğretmenlerin 44.77'dir. Test sonucunda bazı grupların farklılaştığı görülmüştür. Tukey Testi ile sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre oluşturulan gruplar arasında istatistiki olarak fark bulunan gruplar belirlenmiştir.

Tablo 29: Sınıf Öğretmenlerinin Meraklılık Eğilimleri ve Kıdemleri ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Ortalama Toplamı	df	F	p
Gruplar Arası	693.34	138.66	5		
Grup İçi	20912.95	50.27	416	2.75	.01
Toplam	21606.29		421		

F= 2.75, p< 0.05

1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin meraklılık eğilimlerinin 11-15 yıl ve 21-25 yıl kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin meraklılık eğilimlerinden farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 1-5 yıllık öğretmenlerin meraklılık eğilimleri 11-15 yıllık ve 21-25 yıllık öğretmenlerden daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin meraklılık eğilimlerinin mezun oldukları programa göre incelenmesi için t-testi yapılmıştır. Ulaşılan sayısal sonuçlar Tablo 30'da gösterilmektedir.

Tablo 30: Sınıf Öğretmenlerinin Meraklılık Eğilimleri ve Mezun Olunan Program ile İlgili t-Testi Sonuçları

Mezun Olunan Program	N	\bar{X}	S	t	p
Sınıf Öğretmenliği Programı	285	45.20	7.39	.68	.49
Diğer	137	44.68	6.66		

p> 0.05

Sınıf öğretmenliği mezunlarının meraklılık alt boyutundan aldıkları puan ortalaması 45.20, diğer program mezunlarının ise 44.68'dir. Yapılan testle meraklılık eğiliminin üniversitelerin sınıf öğretmenliği programından mezun olma ya da diğer programlardan mezun olma durumuna göre istatistiki olarak fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin meraklılık eğilimlerinin öğretmenlerin çalıştığı yere göre incelenmesi için t-testi yapılmıştır. T-testi sonuçları Tablo 31'deki gibidir.

Tablo 31: Sınıf Öğretmenlerinin Meraklılık Eğilimleri ve Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yer İle İlgili t-Testi Sonuçları

Çalışılan Yer	N	\bar{X}	S	t	p
İnegöl	241	45.12	7.02		
Çanakkale	181	44.91	7.36	.30	.76

$p > 0.05$

İnegöl'de çalışan sınıf öğretmenlerinin meraklılık eğilimi puan ortalamaları 45.12 iken, Çanakkale'de çalışan öğretmenlerin 44.91'dir. Ulaşılan sonuçlar okulların bulunduğu şehirler bazında sınıf öğretmenlerinin meraklılık eğilimlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

4.1.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kendine Güven Eğilimlerinin İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kendine güven eğilimlerini incelemek için t-testi yapılmıştır. T-testi sonuçları Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32: Sınıf Öğretmenlerinin Kendine Güven Eğilimleri ve Cinsiyetleri ile İlgili t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Kadın	238	40.54	8.54		
Erkek	184	39.36	8.14	1.43	.15

$p > 0.05$

Kadın öğretmenlerin kendine güven eğilimi alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 40.54, erkek öğretmenlerin ise 39.36'dır. T-testi sonucunda kendine güven eğiliminin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin kendine güven alt boyutundan aldıkları puanların öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sayısal verileri Tablo 33'te özetlenmiştir.

Tablo 33: Sınıf Öğretmenlerinin Kendine Güven Eğilimleri ve Öğrenim Durumları ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum	F	p
Önlisans	124	39.68	8.70	14.29	60.00		
Lisans	285	40.18	8.33	17.14	60.00		
Yüksek Lisans	13	40.00	6.46	28.57	50.00	.14	.86
Toplam	422	40.03	8.38	14.29	60.00		

$F = .14, p > 0.05$

Önlisans mezunu öğretmenlerin ortalaması 39.68, lisans mezunu öğretmenlerin 40.18, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin 40.00'dir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre oluşturulan gruplar arasında kendine güven eğiliminde istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür.

Kendine güven alt boyutunda kıdem grupları arasındaki farka bakmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde elde edilen sayısal veriler Tablo 34' te olduğu gibidir.

Tablo 34: Sınıf Öğretmenlerinin Kendine Güven Eğilimleri ve Kıdemleri ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum	F	p
1-5 yıl	62	41.58	8.30	21.43	60.00		
6-10 yıl	59	39.32	8.36	22.86	60.00		
11-15 yıl	80	39.75	8.79	17.14	60.00		
16-20 yıl	58	39.70	8.64	14.29	60.00		
21-25 yıl	72	38.96	8.13	15.71	57.14	.90	.47
26 yıl ve üzeri	91	40.72	8.11	20.00	60.00		
Toplam	422	40.03	8.38	14.29	60.00		

F= .90, p>0.05

Kendine güven eğiliminde kıdem gruplarının puan ortalamaları şöyle bulunmuştur: 1-5 yıllık öğretmenlerin 41.58, 6-10 yıllık öğretmenlerin 39.32, 11-15 yıllık öğretmenlerin 39.75, 16-20 yıllık öğretmenlerin 39.70, 21-25 yıllık öğretmenlerin 38.96, 26 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenlerin 40.72'dir. Test sonucunda kıdem grupları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin kendine güven alt boyutundan aldıkları puanların mezun olunan programa göre incelenmesi için t-testi yapılmıştır. T-testi sonuçları Tablo 35'te özetlenmiştir.

Tablo 35: Sınıf Öğretmenlerinin Kendine Güven Eğilimleri ve Mezun Olunan Programla İlgili t-Testi Sonuçları

Mezun Olunan Program	N	\bar{X}	S	t	p
Sınıf Öğretmenliği Programı	285	40.10	8.39	.24	.80
Diğer	137	39.88	8.39		

p>0.05

Sınıf öğretmenliği mezunlarının kendine güven alt boyutu puan ortalaması 40.10, diğer program mezunlarının 39.88'dir. Sayısal verilere bakıldığında sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları programa göre kendine güven eğilimlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları şehirlere göre kendine güven eğiliminin anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını görmek için t-testi yapılmıştır. T-testinin sayısal sonuçları Tablo 36'da görüldüğü gibidir.

Tablo 36: Sınıf Öğretmenlerinin Kendine Güven Eğilimleri ve Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yer İle İlgili t-Testi Sonuçları

Çalışılan Yer	N	\bar{X}	S	t	p
İnegöl	241	39.97	8.17		
Çanakkale	181	40.11	8.67		
				-0.17	.86

$p > 0.05$

İnegöl'de çalışan öğretmenlerin kendine güven alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 39.97, Çanakkale'deki öğretmenlerin 40.11'dir. Sonuçta Çanakkale ve İnegöl'de çalışan sınıf öğretmenlerinin kendine güven eğilimlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

4.1.3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Doğruyu Arama Eğilimlerinin İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin doğruyu arama alt boyutundaki eğilimlerini cinsiyete göre inceleyebilmek için t-testi yapılmıştır. Ulaşılan sayısal veriler Tablo 37'de görüldüğü gibidir.

Tablo 37: Sınıf Öğretmenlerinin Doğruyu Arama Eğilimleri ve Cinsiyetleri ile İlgili t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Kadın	238	36.98	8.51		
Erkek	184	36.09	8.81	1.05	.29

$p > 0.05$

Doğruyu arama alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalaması 36.98, erkek öğretmenlerin 36.09'dur. Buna göre sınıf öğretmenlerinin doğruyu arama eğilimleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin doğruyu arama eğilimlerinin öğrenim durumlarına göre incelenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sayısal bilgiler Tablo 38'de özetlenmiştir.

Tablo 38: Sınıf Öğretmenlerinin Doğruyu Arama Eğilimleri ve Öğrenim Durumları ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum	F	p
Önlisans	124	36.40	8.78	14.29	57.14		
Lisans	285	36.78	8.62	10.00	60.00		
Yüksek Lisans	13	34.28	8.22	24.29	47.14	.56	.57
Toplam	422	36.59	8.64	10.00	60.00		

$F = .56, p > 0.05$

Doğruyu arama alt boyutunda önlisans mezunlarının ortalaması 36.40, lisans mezunlarının 36.78, yüksek lisans mezunlarının 34.28'dir. Ulaşılan sayısal verilere göre önlisans, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmen gruplarının doğruyu arama eğilimlerinin istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin doğruyu arama alt boyutundaki eğilimlerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen bilgiler Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39: Sınıf Öğretmenlerinin Doğruyu Arama Eğilimlerinin Kıdemlerine İlişkin Tanımlayıcı Değerleri

Kıdem	N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum
1-5 yıl	62	34.35	8.68	11.43	55.71
6-10 yıl	59	36.48	8.66	12.86	57.14
11-15 yıl	80	38.03	7.88	24.29	58.57
16-20 yıl	58	37.43	9.79	10.00	60.00
21-25 yıl	72	38.39	9.45	15.71	57.14
26 yıl ve üzeri	91	34.97	7.30	21.43	52.86
Toplam	422	36.59	8.64	10.00	60.00

Doğruyu arama alt boyutunda 1-5 yıllık öğretmenlerin puan ortalaması 34.35, 6-10 yıllık öğretmenlerin 36.48, 11-15 yıllık öğretmenlerin 38.03, 16-20 yıllık öğretmenlerin 37.43, 21-25 yıllık öğretmenlerin 38.39, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 34.97'dir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre oluşturulan gruplar arasında doğruyu arama eğilimi açısından anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmüştür. Farkın hangi gruplar arasında olduğuna bakmak için Asgari Önemli Fark (LSD) testi kullanılmıştır.

Tablo 40: Sınıf Öğretmenlerinin Doğruyu Arama Eğilimleri ve Kıdemleri ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Ortalama Toplamı	df	F	p
Gruplar Arası	990.22	198.04	5		
Grup İçi	30494.62	73.30	416	2.70	.02
Toplam	31484.84		421		

F= 2.70, p<0.05

Buna göre 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin doğruyu arama eğilimleri 1-5 yıllık öğretmenlerden, 11-15 yıl ve 21-25 yıl kıdeme sahip

öğretmenlerin doğruyu arama eğilimleri 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerden yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin doğruyu arama eğilimlerinin mezun oldukları programa göre incelenmesi için t-testi yapılmıştır. T-testi sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41: Sınıf Öğretmenlerinin Doğruyu Arama Eğilimleri ve Mezun Olunan Programla İlgili t-Testi Sonuçları

Mezun Olunan Program	N	\bar{X}	S	t	p
Sınıf Öğretmenliği Programı	285	37.02	8.66	1.45	.14
Diğer	137	35.71	8.56		

$p > 0.05$

Sınıf öğretmenliği mezunlarının doğruyu arama eğilimi alt boyutundan aldıkları puan ortalaması 37.02, diğer programa mezunlarının 35.71’dir. Sınıf öğretmenlerinin doğruyu arama eğilimlerinin mezun oldukları programa göre farklılaşmadığı yapılan t-testi ile görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin doğruyu arama eğilimlerinin öğretmenlerin çalıştığı şehre göre incelenmesi için t-testi yapılmıştır. T-testi sonuçları Tablo 42’de özetlenmiştir.

Tablo 42: Sınıf Öğretmenlerinin Doğruyu Arama Eğilimleri ve Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yer İle İlgili t-Testi Sonuçları

Çalışılan Yer	N	\bar{X}	S	t	p
İnegöl	241	36.15	8.84	-1.20	.22
Çanakkale	181	37.18	8.37		

$p > 0.05$

İnegöl'de çalışan öğretmenlerin ortalaması 36.15, Çanakkale'de çalışan öğretmenlerin 37.18'dir. Ulaşılan sonuçlar okulların bulunduğu şehirler bazında sınıf öğretmenlerinin doğruyu arama eğilimlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

4.1.3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Sistematiiklik Eğilimlerinin İncelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sistematiiklik eğilimlerini incelemek için t-testi yapılmıştır. T-testinde ulaşılan değerler Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43: Sınıf Öğretmenlerinin Sistematiiklik Eğilimleri ve Cinsiyetleri ile İlgili t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Kadın	238	40.58	6.94		
Erkek	184	40.28	7.17	.42	.67

p>0.05)

Sistematiiklik eğiliminde kadın öğretmenlerin ortalaması 40.58, erkek öğretmenlerin 40.28'dir. T-testi sonucunda sistematiiklik eğiliminde erkek ve kadın sınıf öğretmenlerinin eğilim farkı istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sistematiiklik eğilimlerinin öğrenim durumlarına göre incelenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinde ulaşılan değerler Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44: Sınıf Öğretmenlerinin Sistematiiklik Eğilimleri ve Öğrenim Durumları ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum	F	p
Önlisans	124	40.43	7.06	16.67	58.33		
Lisans	285	40.40	7.09	20.00	58.33		
Yüksek Lisans	13	41.79	5.71	30.00	53.33	.24	.78
Toplam	422	40.45	7.03	16.67	58.33		

F= .24, p>0.05

Sistematiiklik eğiliminde önlisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 40.43, lisans mezunu öğretmenlerin 40.40, yüksek lisans mezunlarının 41.79'dur.

Ulaşılan sayısal verilere göre önlisans, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmen gruplarının sistematiklik eğilimlerinin istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sistematiklik eğilimleri ile kıdemleri arasındaki ilişkiyi incelemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 45'te özetlenmiştir.

Tablo 45: Sınıf Öğretmenlerinin Sistematiklik Eğilimleri ve Kıdemleri ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum	F	P
1-5 yıl	62	39.56	5.63	28.33	51.67		
6-10 yıl	59	39.85	7.42	23.33	56.67		
11-15 yıl	80	40.54	6.64	20.00	51.67		
16-20 yıl	58	40.25	8.28	16.67	55.00		
21-25 yıl	72	42.22	7.40	21.67	58.33	1.25	.28
26 yıl ve üzeri	91	40.09	6.76	20.00	58.33		
Toplam	422	40.45	7.03	16.67	58.33		

F= 1.25, p>0.05

Sistematiklik alt boyutunda 1-5 yıllık öğretmenlerin puan ortalaması 39.56, 6-10 yıllık öğretmenlerin 39.85, 11-15 yıllık öğretmenlerin 40.54, 16-20 yıllık öğretmenlerin 40.25, 21-25 yıllık öğretmenlerin 42.22, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 40.09'dur. Analiz sonucunda öğretmenlerin kıdemlerine göre oluşturulan grupların sistematiklik eğilimleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin sistematiklik eğilimlerinin mezun oldukları programa göre incelemek için t-testi yapılmıştır. T-testi sonuçları Tablo 46'daki gibidir.

Tablo 46: Sınıf Öğretmenlerinin Sistematiiklik Eğilimleri ve Mezun Olunan Program ile İlgili t-Testi Sonuçları

Mezun Olunan Program	N	\bar{X}	S	t	p
Sınıf Öğretmenliği Programı	285	40.95	7.03	2.11	.03
Diğer	137	39.41	6.96		

p<0.05

Sistematiiklik eğiliminin gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Sınıf öğretmenliği mezunlarının sistematiiklik alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 40.95 diğer program mezunlarının ortalaması 39.41'dir. Fark sınıf öğretmenliği programından mezun olanların lehinedir.

Sınıf öğretmenlerinin sistematiiklik eğilimlerinin öğretmenlerin çalıştığı şehre göre incelenmesi için t-testi yapılmıştır. T-testinin sayısal sonuçları Tablo 47'de özetlenmiştir.

Tablo 47: Sınıf Öğretmenlerinin Sistematiiklik Eğilimleri ve Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yer İle İlgili t-Testi Sonuçları

Çalışılan Yer	N	\bar{X}	S	t	p
İnegöl	241	40.42	7.10	-0.08	.93
Çanakkale	181	40.48	6.96		

p>0.05

İnegöl'de çalışan öğretmenlerin puan ortalaması 40.42, Çanakkale'de çalışan öğretmenlerin ortalaması 40.48'dir. Ulaşılan sonuçlar okulların bulunduğu şehirler

bazında sınıf öğretmenlerinin sistematiklik eğilimlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

4.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algılarının İncelenmesi
Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliği algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için t testi yapılmıştır. T-testi sonuçları tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algıları ve Cinsiyetleri ile İlgili t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Kadın	238	4.08	.34	2.33	.02
Erkek	184	4.00	.30		

$p > 0.05$

Kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerinden aldıkları puanların ortalaması 4.34, erkek öğretmenlerin 4.26’dır. Yapılan t-testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliği algısı bakımından cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre sınıf yönetimi yeterliliği algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını görmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algıları ve Öğrenim Durumları ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum	F	p
Önlisans	124	4.08	.36	3.00	5.00		
Lisans	285	4.02	.30	2.72	5.00		
Yüksek Lisans	13	4.11	.36	3.37	4.52	1.68	.18
Toplam	422	4.04	.32	2.72	5.00		

$F = 1.68, p > 0.05$

Önlisans mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliği algısı ile ilgili aldıkları puanların ortalaması 4.08, lisans mezunlarının 4.02, yüksek lisans mezunlarının 4.11'dir. Buradan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliği algılarının öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı söylenebilir.

Sınıf yönetimi yeterliliği algısı açısından kıdem grupları arasında fark olup olmadığına bakmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda ulaşılan sayısal veriler Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algıları ve Kıdemleri ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum	F	P
1-5 yıl	62	4.03	.36	2.72	4.74		
6-10 yıl	59	4.00	.29	3.37	4.72		
11-15 yıl	80	4.02	.27	3.37	4.72		
16-20 yıl	58	4.08	.31	3.48	4.98		
21-25 yıl	72	4.00	.35	3.00	5.00	1.54	.17
26 yıl ve üzeri	91	4.11	.34	3.30	5.00		
Toplam	422	4.04	.32	2.72	5.00		

F= 1.54, p>0.05

1-5 yıllık öğretmenlerin aldıkları puanların ortalaması 4.03, 6-10 yıllık öğretmenlerin 4.00, 11-15 yıllık öğretmenlerin 4.02, 16-20 yıllık öğretmenlerin 4.08, 21-25 yıllık öğretmenlerin 4.00, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 4.11'dir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre sınıf yönetimi yeterliliği algıları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır denebilir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerinin mezun olunan programa göre incelenmesi için t testi yapılmıştır. T-testi sonuçları Tablo 51'de özetlenmiştir.

Tablo 51: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algıları ve Mezun Olunan Program ile İlgili t-Testi Sonuçları

Mezun Olunan Program	N	\bar{X}	S	t	p
Sınıf Öğretmenliği Programı	285	4.04	.32		
Diğer	137	4.04	.33	-0.04	.96

$p > 0.05$

Sınıf öğretmenliği mezunlarının ortalaması 4.31, diğer program mezunlarının 4.29 olarak bulunmuştur. Sayısal verilere göre sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği ya da diğer programlardan mezun olmalarına göre sınıf yönetimi yeterliliği algıları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Çanakkale ve İnegöl'de çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerini karşılaştırmak amacıyla t testi yapılmıştır. T-testi sonuçları Tablo 52'de verildiği gibidir.

Tablo 52: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algıları ve Çalıştıkları Okulların Bulunduğu Yer ile İlgili t-Testi Sonuçları

Çalışılan Yer	N	\bar{X}	S	t	p
İnegöl	241	4.26	.49		
Çanakkale	181	4.37	.51	- 2.28	.02

$p < 0.05$

Çanakkale' de çalışan öğretmenlerin ortalaması 4.37 iken İnegöl'de çalışan öğretmenlerin ortalaması 4.26 olduğunu görülmektedir. Çanakkale ve İnegöl'de

alışan ğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Grupların ortalamalarına baktığımızda; sınıf ğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliği algılarının Çanakkale’ de çalışan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı söylenbilir.

5. BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA

Bu çalışmada eleştirel düşünme eğilimi ile sınıf yönetimi yeterliliği arasındaki ilişki şu şekilde tartışılabilir.

5.1.1. Sınıf Yönetimi ve Eleştirel Düşünme İlişkisi İle İlgili Tartışma

Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ve sınıf yönetimi yeterliliği algılarının pozitif, düşük düzeyde ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Bu sonuç eleştirel düşünme eğilimi ile sınıf yönetimi yeterliliği algısının ilişkili olduğu anlamına gelmektedir. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin onların sınıf yönetimi yeterliliklerinin de artmasını sağlayacağı söylenebilir.

Sınıf yönetimi yeterliliği algısının analitiklik ile düşük pozitif ilişki, açık fikirlilik ile çok düşük negatif ilişki, meraklılık ile düşük pozitif ilişki, kendine güven eğilimi ile pozitif düşük ilişki, doğruyu arama eğilimi ile negatif çok düşük ilişki, sistematiklik eğilimi ile pozitif çok düşük ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Açık fikirlilik ve doğruyu arama eğilimi ile çok düşük negatif bir ilişkinin olması bu eğilimler ile sınıf yönetimi yeterliliği algısının birbirini ters yönde etkilediğini göstermektedir. Açık fikirlilik ve doğruyu arama eğilimleri sınıf uygulamalarında zaman yönetimi konusunda sıkıntı oluşturacağından negatif ilişki olduğu düşünülebilir. Analitiklik, meraklılık, kendine güven ve sistematiklik eğilimlerinin artması sınıf yönetimi yeterliliği algısının artması anlamına gelmektedir. Ancak alt boyutlar ile sınıf yönetimi yeterliliği algısı arasındaki ilişkiler düşük ve çok düşük düzeydedir. Bu nedenle aralarında çok önemli bir ilişkinin olduğu söylenemez.

Wilson (2006) sınıf öğretmenlerinin etkili olduğunu kabul ettikleri yöntemlerle uyguladıkları yöntemler arasında önemli bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir. Buradan hareketle eleştirel düşünmenin etkili bir düşünme şekli olduğunu kabul eden, eleştirel düşünme eğilimi yüksek öğretmenlerin davranışları sınıf yönetimi uygulamalarına yansiyacak bu da sınıf yönetimi yeterliliklerini etkileyecektir.

Roadhouse (2007) araştırmasında sınıf yönetiminde planlamanın önemini fark eden, günlük olarak planı değerlendiren, ileriye düşünen, ileri görüşlü sınıf öğretmenlerinin etkili öğrenme ortamı oluşturduğunu gözlemlemiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar eleştirel düşünme ve sınıf yönetimi ilişkisini tanımlar niteliktedir. Plan yapmanın, değerlendirmenin, ileri görüşlü olmanın eleştirel düşünme becerisinin parçaları olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Kökdemir (2003) doktora tezinde eleştirel düşünme eğilimi yüksek olanların karar verme durumlarında daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sınıf yönetimi uygulamaları karar verme durumlarının sıkça yaşandığı uygulamalardır. Bu da eleştirel düşünme eğilimi yüksek sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi sürecinde karar verme durumlarında daha başarılı olacağı anlamına gelmektedir.

5.1.2. Eleştirel Düşünme Eğilimi İle İlgili Tartışma

Araştırmanın bu kısmında sınıf öğretmenlerinin genel eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program, okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre incelenmiş ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bu değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program, okulun bulunduğu yer gibi faktörlere göre değişiklik göstermemektedir denebilir.

Korkmaz'ın (2008) 'Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri' başlıklı araştırmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin görev yapılan öğretim kademesi, branş, eğitim düzeyi, hizmet süresi, cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Karadeniz (2006) 'Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi' başlıklı tezinde mesleki kıdem, branş, mezun olunan yüksek öğretim kurumu ile öğretmen tutumları arasında anlamlı ilişki olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. İki araştırmanın sonuçları da kıdem, mezun olunan program, değişkenleri ile ilgili sonuçları destekler niteliktedir.

Yıldırım (2005) 'Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi' başlıklı tezinde araştırma sonuçları eleştirel düşünme becerisinde kadın öğretmenler lehine fark olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları programa göre eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Kıdem değişkenine göre ise öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı fark olmadığı ifade edilmiştir. Çalışmada öğrenim durumu değişkenine göre yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı fark görülmüştür. Öztürk ve Ulusoy (2008) hemşirelerle yaptıkları araştırmalarında yüksek lisans yapanların eleştirel düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada yüksek lisans eğitiminin lisans eğitime göre eleştirel düşünme becerisini geliştirici bir eğitim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İki araştırmanın sonucu da bizim çalışmamızda öğrenim durumu değişkeni ile ulaşılan sonucu destekler nitelikte değildir. Bizim çalışmamızda öğrenim durumuna göre eleştirel düşünme becerisinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çalışmamızda yüksek lisans eğitiminin bu alanda uzmanlaşmak için mi yoksa eğitim fakültesi haricindeki programlardan mezun olduktan sonra öğretmenlik hakkı elde etmek için tezsiz yüksek lisans öğrenimi mi olduğu konusunda bir ayrıştırmaya gidilmemiştir. Bu nedenle böyle bir ayrıştırmının yapılması halinde farklı sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir.

5.1.3. Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Alt Boyutları İle İlgili Tartışma

Araştırmanın bu kısmında eleştirel düşünme eğiliminin analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik alt boyutları sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program, çalıştıkları okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre incelenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin analitiklik alt boyutundan aldıkları puanlar cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program ve çalışılan okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Buna göre cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program ve çalışılan okulun bulunduğu yer değişkenleri analitiklik eğilimi ilişkili değildir denebilir.

Sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik alt boyutundan aldıkları puanlar cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program ve çalışılan okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik eğilimlerinin cinsiyete, öğrenim durumuna, kıdeme göre anlamlı derecede farklılaştığı, mezun olunan program ve çalışılan okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere, lisans mezunu öğretmenlerin önlisans mezunu öğretmenlere göre açık fikirlilik eğilimleri daha yüksektir. 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre açık fikirlilik eğilimleri daha düşüktür. Buna göre cinsiyet, öğrenim durumu ve kıdem değişkenleri açık fikirlilik eğilimi ile önemli derecede ilişkili iken mezun olunan program ve çalışılan okulun bulunduğu yer değişkenleri açık fikirlilik eğilimi ile önemli derecede ilişkili değildir. Buradan hareketle lisans eğitimi önlisans eğitime göre açık fikirlilik eğilimini geliştirici özelliğe sahiptir denebilir.

Sınıf öğretmenlerinin meraklılık eğilimlerinin cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program ve çalışılan okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre incelenmesi sonucunda meraklılık eğiliminin kıdem değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşırken, cinsiyet, öğrenim durumu, mezun olunan program ve

çalışılan okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin meraklılık eğilimleri 11-15 yıl, 21-25 yıl kıdeme sahip olanlardan daha yüksektir. Buna göre kıdem değişkeninin meraklılık eğilimi ile ilişkili olduğu, cinsiyet, öğrenim durumu, mezun olunan program ve çalışılan okulun bulunduğu yer değişkenlerinin meraklılık eğilimi ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kendine güven alt boyutundan aldıkları puanlar cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program ve çalışılan okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre incelendiğinde; kendine güven eğiliminin cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program ve çalışılan okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Buradan hareketle bu değişkenlerin kendine güven eğilimi ile ilişki içinde olmadığı düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin doğruyu arama eğilimlerinin cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program ve çalışılan okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre incelenmesi sonucunda; doğruyu arama eğiliminin cinsiyet, öğrenim durumu, mezun olunan program, çalışılan okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği, kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Fark 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı fark vardır. 1-5 yıllık öğretmenlerin ortalaması daha düşüktür. Ayrıca 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar da 11-15 yıllık öğretmenlerden ve 21-25 yıllık öğretmenlerden anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Ortalamalar 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin doğruyu arama eğiliminin daha düşük olduğunu göstermektedir. Buna göre kıdem değişkeni doğruyu arama eğilimi ile ilişkilidir. Ancak cinsiyet, öğrenim durumu, mezun olunan program ve çalışılan okulun bulunduğu yer değişkenleri doğruyu arama eğilimi ile ilişkili değildir. 1-5 yıllık öğretmenlerin üniversite mezuniyetleri üzerinden çok geçmemesinin, 26 yıl ve üzeri kıdemdekilerin ise deneyimlerinin etkililiğine güvenmelerinin, bilgilerinin doğruluğuna inanmalarına neden olacağı bunun da doğruyu arama eğiliminde diğer gruplara göre düşük ortalamaya sahip olmalarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Sistematiklik eğiliminin sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program ve çalışılan okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre incelenmesi sonucunda; mezun olunan program değişkenine göre sistematiklik eğiliminde anlamlı derecede fark görülürken cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, ve çalışılan okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre fark anlamlı görülmemiştir. Sınıf öğretmenliği programı mezunlarının sistematiklik alt boyutundan aldıkları puanların ortalamasının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna göre mezun olunan program değişkeni sistematiklik eğilimi ile ilişkilidir, cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem ve çalışılan okulun bulunduğu yer değişkenleri ilişkili değildir denebilir. Öğretmenlik mesleğini yapan kişilerde sınıf öğretmenliği eğitiminin sistematiklik eğilimini diğer programlara göre geliştirici özelliğe sahip olduğu düşünülebilir.

5.1.4. Sınıf Yönetimi İle İlgili Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliği algılarının cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program ve çalışılan okulun bulunduğu yer değişkenlerine göre incelenmesi sonucunda; öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliği algılarının okulun bulunduğu yer değişkenine göre Çanakkale’ de çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma olduğu, cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak çalışılan yer değişkenine göre oluşan farklılık çok küçüktür. Bu nedenle bu konuda genelleme yapmak tam olarak gerçekleri yansıtmayabilir.

Erol (2006) araştırmasında ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından gerekli olan düzenlemeleri ve davranışları yerine getirip getirmediğini, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemleri kendi görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuçlar sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri ve davranışları yerine getirmede, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullanılan yöntemlerde cinsiyete, yaşa, öğrenim durumuna, mezun olunan programa, kıdeme, sınıf mevcuduna göre anlamlı değişiklik olduğu sonucunu göstermiştir. Warga (1996) araştırmasında deneyimli

öğretmenlerin zaman içinde etkili sınıf yönetimi metotları geliştirdiğini, deneyimsiz öğretmenlerin ise pek çok hata yaptığı sonucunu elde etmiştir. Bu iki araştırmanın sonuçları bizim sonuçlarımızı destekler nitelikte değildir.

Burç (2006) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin müfettiş, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma müfettiş, yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Burç'un (2006) ulaştığı sonuçlar bu çalışmada ulaşılan sonuçları destekler nitelikteki sonuçlardır.

Yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda sınıf yönetimi ile ilgili öğretmen algılarının, görüşlerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetimi algıları ile cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program, çalışılan yer değişkenleri arasında önemli bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

5.2. SONUÇLAR

Bu çalışmada eleştirel düşünme eğilimi ile sınıf yönetimi yeterliliği algısı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterlilikleri arasında pozitif düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Eleştirel düşünme eğiliminin alt boyutları ile ilgili olarak sınıf yönetimi yeterliliği algısının analitiklik ile düşük pozitif ilişki, açık fikirlilik ile çok düşük negatif ilişki, meraklılık ile düşük pozitif ilişki, kendine güven eğilimi ile pozitif düşük ilişki, doğruyu arama eğilimi ile negatif çok düşük ilişki, sistematiklik eğilimi ile pozitif çok düşük ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu kısımda sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program, çalıştıkları yer değişkenlerine göre

incelenmiştir. Eleştirel düşünme eğiliminin bu değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu kısımda eleştirel düşünme eğiliminin alt boyutları cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program, çalıştıkları yer değişkenlerine göre incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin analitiklik eğilimlerinin cinsiyete, öğrenim durumuna, kıdeme, mezun olunan programa ve çalışılan yere göre anlamlı derecede farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik eğilimlerinin cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program, çalıştıkları yer değişkenlerine göre incelenmesi sonucunda çalıştıkları yer ve mezun oldukları programa göre anlamlı fark bulunmazken, kıdem, cinsiyet ve öğrenim durumuna göre fark bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik eğilimlerinde cinsiyet değişkenine göre fark kadın öğretmenlerin lehinedir. Kıdem değişkenine göre incelendiğinde 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıllık, 11-15 yıllık, 16-20 yıllık öğretmenlerden istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin açık fikirlilik eğilimleri diğer gruplardan daha düşüktür. Açık fikirlilik eğilimi ile ilgili öğrenim durumu değişkenine göre ulaşılan sonuçlar ise önlisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasındaki farkın anlamlı olduğu yönündedir. Fark lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin lehinedir.

Sınıf öğretmenlerinin meraklılık eğilimleri cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program, çalıştıkları yer değişkenlerine göre incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin meraklılık eğilimlerinin kıdeme göre farklılık gösterdiği ancak, öğrenim durumu, çalışılan şehir, mezun olunan program, cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır

Meraklılık eğiliminde kıdem değişkenine göre farklılık 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmen grubu ile 11-15 yıl ve 21-25 yıl kıdeme sahip olanlar arasındadır. 1-5 yıllık öğretmenlerin meraklılık eğilimleri daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin kendine güven eğilimlerinin cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program, çalıştıkları yer değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, mezun olunan program, çalıştıkları yer değişkenlerinin kendine güven eğiliminin anlamlı düzeyde farklılaşmasına neden olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin doğruyu arama eğilimlerinin yalnız kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, öğrenim durumu, mezun olunan program, çalıştıkları yer değişkenlerine göre fark istatistiki olarak anlamlı değildir. Sınıf öğretmenlerinin doğruyu arama eğilimlerinin 1-5 yıl ile 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen grubu ile 11-15 yıl, 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin farklılaştığı görülmüştür. 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin doğruyu arama eğilimleri 1-5 yıllık öğretmenlerden, 11-15 yıl ve 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerden yüksek bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin sistematiklik eğilimlerinin cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, çalıştıkları yer değişkenlerine göre farklılaşmadığı, mezun olunan program değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Mezun olunan program değişkenine göre fark sınıf öğretmenliği mezunlarının lehinedir. Sınıf öğretmenliği mezunlarının sistematiklik eğilimleri diğer programlardan mezun olup sınıf öğretmenliği yapanlardan daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliği algılarının çalışılan şehir değişkenine göre farklılaştığı, mezun olunan program, cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliği algıları Çanakkale'deki okullarda çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre Çanakkale'de görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliği algılarının İnegöl'de görev yapanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

5.3. ÖNERİLER

1. Eleştirel düşünme eğilimi ve sınıf yönetimi yeterliliği arasındaki ilişki pozitif olduğundan eleştirel düşünme eğilimi sınıf yönetimi becerilerinin kullanılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine önem verilmesi doğru olacaktır. Sınıf öğretmenliği programlarında eleştirel düşünmeyi geliştirici ders ve etkinliklere yer verilebilir. Psikoloji, felsefe, sosyoloji gibi eleştirel düşünme becerisini geliştirici dersler sınıf öğretmenliği programlarına dahil edilebilir.

2. Eleştirel düşünmenin altı alt boyutundan üçünde (açık fikirlilik, meraklılık, doğruyu arama) kıdem değişkenine göre farklılık bulunmuştur. Eleştirel düşünmeyi geliştirmeye yönelik etkinliklerle donatılmış hizmet içi eğitimlerle kıdem grupları arasındaki bu farklılıkların en aza indirilmesine çalışılabilir.

3. Sınıf yönetimi konusunda belli aralıklarla hizmet içi eğitimler düzenleyerek sınıf yönetimi yeterliliklerini geliştirmeleri sağlanabilir.

4. Bu araştırma yalnız öğretmen görüşlerinden yararlanarak gerçekleştirilmiştir. Yönetici, öğrenci görüşlerinden yararlanarak ya da farklı yöntemler kullanarak çalışmalar gerçekleştirilebilir.

5. Bu araştırma Çanakkale ve İnegöl'de yapılarak iki merkezin sonuçları karşılaştırılmıştır. Farklı çalışma gruplarıyla da araştırma yaparak sonuçlar karşılaştırılabilir. Daha geniş evrenlerde genelleme yapmada bu sonuçlar kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Ağaoğlu, E. (1997). Toplam Kalite Yönetimi: Okul ve Sınıf Yönetimi İle İlişkisi, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1-2, s. 33-40.

Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akar, Ü. (2007). *Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akbıyık, C. & Seferoğlu, S. (2006). Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 32, s. 90-99.

Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akgöl, H. & Ay, Ş. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi, *Kuramsal Eğitimbilim*, Cilt 1, Sayı 2, s. 65-75.

Aksoy, N. (1999). *Classroom Management and Student discipline In Elementary Schools of Ankara (Turkey)*. Ohio: University of Cincinnati.

Alcı, C. (2003). *Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlere İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aybek, B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ball, D. (2007). *Is This An Open Question, Matmatics Teaching Incorporating Micromath*.

Thayer-Bacon, Barbara J. (2000). *Transforming Critical Thinking : Thinking Constructively*. New York : Teachers College Pres.

Başaran, İ. E. (1986). Demokrat Öğrenci Nasıl Yetiştirilir? . *Ankara Üniversitesi eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 19, s. 111-116.

Baykara, N. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bayrak, C. (1996). Öğrencilerin Yönetime Katılmasına ilişkin Bir Model Önerisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 6, Sayı 2, s.23-37.

Bayrak, C. (1999). Modern Eğitimde Öğretmen Profili. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1-2, s. 9-16.

Bevan, R. (2009). Expanding Rationality: The Relation Between Epistemic Virtue and Critical Thinking, *Educational Theory*, Cilt 59, sayı 2, s. 167-179.

Bond, N. (2008). Questioning Strategies That Minimize Behaviour Problems, Kapa Delta Pi (International Honor Society In Education).

Bowkett, S. (2006). *100 Ideas For Teaching thinking Skills*. London : Continuum.

Brookfield, S. D.(1987). *Developing Critical Thinkers : Challenging Adults to Explore Alternative Ways Of Thinking and Acting*. Milton Keynes : Open University Pres.

Bull, S. L. & Solity, J.E. (1996). *Classroom Management*. Canada: Routledge.

Bulut, S. & Ertem, G. & Sevil, Ü. (2009). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, s. 27-38.

Burç, E. D. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri (Hatay İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Chan, N. M.(2007). *Epistemological Beliefs and Critical Thinking Among Chinese Students*. Hong Kong: University of Hong Kong (Hong Kong).

Chiu, Y. J. (2009). Facilitating Asian Students' Critical Thinking In Online Discussions. *British Journal Of Educational Thecnology*. Cilt 40, Sayı 1, s.42-57.

Chorzempa, B. F. & Lapidus, L. (2009). To Find Yourself, Think For Yourself, *Teaching Exceptional Childre*, Cilt 41, Sayı 3, s. 54-59 .

Cihaner, C. (2007). *Eleştirel Düşünme Kazandırma Yönüyle Bilgin Adalı'nın Çocuk Kitapları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cotton, K. (1991). *Teaching Thinking Skills*. . Northwest Regional Educational Laboratory's School Improvement Research Series. (<http://www.nwrel.org/archive/sirs/6/cu11.html>). (Açıklama: 30 Mart 2009 adresin ziyaret edilme tarihidir.).

Cüceloğlu, D. (2005). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul : Sistem Yayıncılık .

Çalışkan, H. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 17, Sayı 1, s. 57-70.

Çam, B.(2006). *İlköğretim öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleriyle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma Ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelik, N. A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

Demir, M. K. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, Ö. (drl.). (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dewey, J. (1956). *The Child And The Curriculum; And The School And Society*. Chicago: University Of Chicago Pres.

Dewey, J. (1997). *Democracy And Education: An Introduction To The Philosophy Of Education*. Newyork: The Free Pres.

Dewey, J. (1991). *How We Think*. New York: Prometheus Boks.

Dirimeşe, E. (2006). *Hemşirelerin ve Öğrenci Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen Adaylarının Empatik ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Elder, L. (1996). Critical Thinking and Emotional Intelligence(<http://www.criticalthinking.org/articles/ct-emotional-intelligence.cfm>). (Açıklama: Adrese 1 Nisan 2009 Tarihinde ulaşılmıştır.).

Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erol, Z. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eşer, İ. & Khorshid, L. & Demir, Y. (2007). Yoğun Bakım Hemşirelerinde Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi, *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, Cilt 11, Sayı 3, s. 13-22 .

Facione, P. A. (2006). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts (http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf). (Açıklama: Adrese 1 Nisan 2009 tarihinde ulaşılmıştır.).

Fager, J. J. (1992). *Characteristics Of Expertise In Teaching: Differences In Levels Of Expert Teachers In Solving Classroom Management Problems*. Nebraska a: TheUniversity of Nebraska – Lincoln.

Fasco, D. (drl). (2003) *Critical Thinking and Reasoning : Current Research, Theory, and Practice*. N.J. : Hampton Pres.

Fiszer, E. P. (2004). *How Teachers Learn Best : An Ongoing Professional Development Model*. Lanham, Md. : ScarecrowEducation.

Garrett, T. (2005). Student- And Teacher-Centered Classroom Management: A Case Study Of Three Teachers' Beliefs And Practices. *New Jersey: Rutgers The State University of New Jersey - New Brunswick*

Gelder, T.(2003). Teaching Critical Thinking (<http://www.austhink.org/critical/pages/teaching.html>). (Açıklama: Adrese 1 Nisan 2009 tarihinde ulaşılmıştır.).

Genç, S. Z. & Kalafat, T. (2007). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 22, s. 10-21.

Gençoğlu, O. (2003). *Öğretmenlerin Öğrencileri Sınıf Yönetimine Katmaya Teşvik Etme Düzeylerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Goodson, L. A. (2000). Teaching And Learning Strategies For Complex Thinking Skills. *Denver: National Convention Of the Association For Educational Communications and Technology*.

- Gordon, T. (2005). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Grandmont, R. P. (2002). *The Implementation and Utilization of Democratic Discipline As An Approach To Classroom Management: A Case Study*. Massachusetts: University of Massachusetts Amherst.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, M. & Kürüm, D. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, s. 75-90.
- Güzel, S. (2005). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temele Alan İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hanson, J. A. (2002.). *Learning While Managing: The Role of Authority In Successful Classroom Management*. Washington: Pacific Lutheran University.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (1989). *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretme*. İstanbul: Afa Yayınları.
- Karacan, F. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf yönetiminin Bir Boyutu Olan Öğretim Sürecindeki Etkinliklerine İlişkin Müfettiş ve Öğretmenlerin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaloç, R. (2005). *Orta Öğretim Kurumu Öğrencilerinin Eleştirel düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Becerilerini Etkileyen Etmenler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadeniz, A. (2006). *Liselerde Eleştirel Düşünme Eğitimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Karakoç, H. S. (1998). *Çanakkale İli İlköğretim Kurumları Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kariuki, C. (2009). *Profecional Development For 21 st Century Teachers: Effective Classroom Management*, Jackson State Univercity.

Koç, C. (2007). *Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama, Eleştirel Düşünme ve Sınıf İçi Etkileşim Üzerindeki Etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim Ve Düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, sayı 1, s. 1-13.

Kökdemir, D. (2003). Eleştirel Düşünme : Kapsamı ve Eğitimi, Başkent Üniversitesi İİBF ELYADAL Araştırma Laboratuvarı. (http://www.elyadal.org/docs/kokdemir_ed.pdf). (Açıklama: 06.05.2009 adrese erişim tarihidir).

Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Küçük, G. (2007). *Aday Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimi İle Duygusal Zeka Düzeyleri arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lewis, R. & Burman, E. (2008). Providing For Student Voice In Classroom Management: Teachers' Views, *International Journal Of Inclusive Education*, Cilt 12, Sayı 2, s. 151-167.

Little, S. G. & Akin- Little, A. (2008). Psychology's Contributions To Classroom Management, *Psychology In The School*, Cilt 45, Sayı 3, s. 227-234 .

MacKnight, C. B. (2000) Teaching Critical Thinking Through Online Discussions. *Educause Quarterly*, sayı 4, s. 38-41.

Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). Key To Classroom Management. (http://bonfire.learnnc.org/ncmtec1/DPI_NCsite/Lessons%20files/Key%20to%20Classroom%20Management.pdf). (Açıklama: 11.09.2009 adresi ziyaret etme tarihidir).

McFadden, C. (2005). *Critical Thinking In A Diploma-Nursing Program*. Northern Kentucky University.

MEB. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. (<http://okulweb.meb.gov.tr/35/02/164330/temelilkeler.html>) (Açıklama: 25.10.2009 siteyi ziyaret etme tarihidir).

MEB. (2006). *Okulda Performans Yönetimi Modeli*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB. (2007). *İlköğretim Düşünce Eğitimi Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2007). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Melby, L. C. (1995). *Teacher Efficacy and Classroom Management: A Study of Teacher Cognition, Emotion, and Strategy Usage Associated With Externalizing Student Behavior*. California: University of California, Los Angeles.

Moore, D. H. (2008). *Analyzing Relationships Between Classroom Management Strategies, Student Achievement Scores, and Teachers' Attitudes and Beliefs In Diverse Elementary Settings*. Minnesota: Capella University.

Özcan, G. (2007). *Problem Çözme Yönteminin Eleştirel Düşünme ve Erişiyeye Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, D. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

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

Özmen, K. S. (2006). *A Case Study On Critical Thinking Abilities Of Teacher Trainees At Gazi University English Language Teaching Department* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özgür, N. (2007). *Teacher's Questions: Do They Encourage Critical Thinking?* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özsoy, Y. (1984). Sınıfı Tanıma- gereksinme Saptama, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , Cilt 1, Sayı 1, s. 21-28.

Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, N. & Ulusoy, H. (2008). Lisans Ve Yüksek Lisans Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri Ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler, *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, s.15-25.

Özyürek, M.(1997). *Sınıfta Davranış Yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.

Page, D. & Mukherjee, A. (2007). *Promoting Critical Thinking Skills By Using Negotiation Exercises*, University of West Florida Pensacola, Florida.

Peach, B. E. vd.(2007). *Assessing Critical Thinking: A Collages Journey And Lessons Learned*, University of West Florida Pensacola, Florida.

Pintrich, P. R. & Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Componenets of Classroom Academic Performance, *Journal of Educational Psychology* , Cilt 82, Sayı 1, s. 33-40.

Roadhouse, M. A.(2007). *Effective Models and Methods Of Classroom Management: An Action Research Study*. Minnesota: Walden University.

Rugutt, J. & Chemosit, C. C. (2009). What Motivates Students To Learn? Contributions of Student To Student Relations , Student To Faculty Interaction and Critical Thinking Skills, *Educational Research Quarterly* , Cilt 32, Sayı 2, s. 16-28.

Sayın, N. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları Ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri ile İstenmeyen Davranışları Önleme Yöntemleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Schafersman, S. D.(1991). An Introduction To Critical Thinking. (<http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>). (Açıklama: 30 Mart 2009 adresin ziyaret edilme tarihidir.).

Seidman, H. (2004). *Relationship Between Instructors' Beliefs and Teaching Practices For Critical thinking in higher education*. Canada: Concordia University (Canada).

Solon, T. (2007). Generic Critical Thinking Infusion And Course Content Learning Introductory Psychology. *Journal Of Instructional Psychology*. Cilt 34, Sayı 2, s. 95-109.

Sorial, L. A. (1998). High School English Teachers' Perceptions and Practice of Critical Thinking , Faculty Of Education Memorial University of Newfoundland.

Şahin, E. (2002). Etkili Sınıf Yönetimi İçin Kurallar Oluşturmada Pozitif Disipline Dayalı Bazı Öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 1, s. 341-353.

Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Ankara: Pegema Yayınları.

Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). Türkiye’de Sınıf Yönetimi ile İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirmesi. *Dicle Üniversitesi Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, Sayı 26, s. 001-026.

Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Toplak, M. E. & Stanovich, K. E. (2002). The Domain Specificity and Generality Of Disjunctive Reasoning: Searching For A Generalizable Critical Thinking Skill, *Journal of Educational Psychology* , Cilt 94, Sayı 1, s. 197-209.

Tümkiye, S. & Aybek, B. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2, s. 387-402 .

Türnüklü, E. & Yeşildere, S. (2005). Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 3, s. 107-123.

Ünal, F. (2007). *Anadolu Üniversitesi Bilgi Yönetimi Önlisans Programı'nın Eleştirel Düşünme Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü .

Ünal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü .

Warga, A. K. (1996). *Classroom Management and Situational Leadership: A Comparative Study of Management Styles of Beginning And Experienced High School Teachers* . Virginia: George Mason University.

Westbrook-Spaniel, (2008). *How Teachers Learn, Select, and Implement "Effective" Classroom Management Strategies*. NewMexico: New Mexico State University.

Wilson, K. S. (2006). *Teacher Perceptions Of Classroom Management Practices In Public Elementary Schools*. California: University of Southern California.

Vural, R. A. & Kutlu, O. (2004). Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi Ve Bir Güvenilirlik Çalışması, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 13, Sayı 2, S. 189-199.

Yağcı, R. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yang, S. C. & Chung, T. (2009). Experimental Study Of Teaching Critical Thinking In Civic Education In Taiwanese Junior High School, *British Journal of Educational Psychology*, Cilt 79, s. 167-179.

Yang, Y. C. & Chou, H. (2008). Beyond Critical Thinking Skills: Investigating The Relationship Between Critical Thinking Skills and Dispositions Through Different Online Instructional Strategies, *British Journal Of Educational Technology*, Cilt 39, Sayı 4, s. 666-684 .

Yıldırım, A. Ç. (2005). *Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zayıf, K. (2008). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ek 1

Sayın meslektaşım,

Size üç bölümden oluşan bir form sunulmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgileri, ikinci bölüm eleştirel düşünme eğilimini, 3. bölüm ise sınıf yönetimi yeterliliklerini değerlendiren formlardan oluşmaktadır.

Ankette sizin için en uygun olana (×) işareti koymanızı rica ederim.

Bu çalışma yüksek lisans tez çalışmasıdır. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterliliği algıları arasında bir ilişkinin olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Anket sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır.

İlgi ve yardımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Özlem GÜNER
Sınıf Öğretmeni

KİŞİSEL BİLGİLER

- 1) Cinsiyetiniz?
Kadın () Erkek ()
- 2) Öğrenim durumunuz?
Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
- 3) Hangi kurumda çalışmaktasınız?
Devlet Okulu () Özel Okul ()
- 4) Kaç yıllık öğretmensiniz?
1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 6-20 yıl () 21-25 yıl () 26+ ()
- 5) Hangi bölümden mezun oldunuz?
Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Programı () Diğer ()

Ek 2

1	2	3	4	5	6
Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum

Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği						
	1	2	3	4	5	6
1) Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak güzel olurdu.						
2) İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.						
3) Cevap vermeye kalkışmadan önce her zaman soruya odaklanırım.						
4) Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.						
5) Dört lehte bir aleyhte görüş varsa lehte olan dört görüşe katılırım.						
6) Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.						
7) Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sorular benim için daha iyidir.						
8) Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir eder.						
9) Mantıklıymış gibi davranıyorum ama değilim.						
10) Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.						
11) Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.						
12) Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.						
13) Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde toplayabildiğim bütün bilgileri toplarım.						
14) Kurallara uygun şekilde karar verdiğim için arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar						
15) Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.						
16) Diğer insanların çeşitli konularda neler düşündükleri anlamak benim için önemlidir.						
17) İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.						
18) Okumak mümkün olduğunca kaçtığım bir şeydir.						
19) İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.						
20) Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.						
21) Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.						
22) Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya çalışacaklarına bizim kültürümüzü çalışmalılar.						
23) İnsanlar benim karar vermeyi onyaladığımı düşünürler.						
24) İnsanlar bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa nedenlere ihtiyaçları vardır.						
25) kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkansızdır.						
26) Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.						
27) Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.						
28) Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.						
29) Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvururlar.						
30) Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.						
31) Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.						
32) Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.						
33) Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım desteklemeyecekleri değil.						
34) Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.						
35) Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.						

Ek 3

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri

	hiçbir zaman	çok az	ara sıra	çoğu zaman	her zaman
1)Sınıfta öğrencilerin uyması gereken kuralların kısa ve anlaşılır olmasına dikkat ederim.					
2)Sınıftaki kuralların niçin konulduğunun gerekçesini açıklarım.					
3)Sınıf içi kuralları öğretim yılı başında öğrencilerle birlikte oluştururum.					
4)Sınıftaki her öğrenciyi ismen tanırım.					
5) sınıf içi istek ve beklentilerimi açık bir dille ifade ederim.					
6)Sınıfta öğrencilerime güler yüzlü ve içten davranırım.					
7)Öğrenciler sınıfta olabildiğince serbesttirler.					
8)Öğrencilere kesin sınırlamalar yerine seçenekler sunarım.					
9)Sınıfımda demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm.					
10)Öğrencilere sınıf içinde özgürce konuşma hissi veririm.					
11)Öğrencilerle karşılıklı konuşmada onların kendilerini rahat hissetmelerini sağlarım.					
12)Öğrencilerin sınıf içi istek ve beklentilerini dile getirmelerine fırsat tanırım.					
13)Sınıf içi iletişimde öğrencilerin beden diliyle verdikleri mesajları dikkate alırım.					
14)Öğrencilerle konuşurken öğretmen öğrenci arasındaki fiziksel mesafeye dikkat ederim.					
15)Öğrencilerin olumsuz konuşmalarında sinirlenmemeye dikkat ederim.					
16)Ders esnasında öğrencilere davranışlarıyla ilgili eleştiri ve uyarıda bulunurum.					
17)Sınıfta tartışma ve eleştirilerde kırıcı olmamaya özen gösteririm.					
18)Öğrencilerle diyalog kurarken genel nezaket kurallarına uygun davranırım.					
19)Ses tonumu,o anki duygu ve düşüncelerimi yansıtacak biçimde kullanırım.					
20)Öğrencilerle sınıf içi iletişimde göz teması kurarım.					
21)Sınıfta öğrencilerim olumlu davranış gösterdiğinde onlardan övgüyle bahsederim.					
22)Öğrencilerimin bana saygı göstermeleri için otoriter olurum.					
23)Olumsuz davranış gösteren öğrencilerin dedikodusunu yapmaktansa onlarla yüz yüze konuşmayı tercih ederim.					
24)Olumsuz davranış gösteren öğrencinin kendisinden değil davranışından hoşlanmadığımı kendisine hissettirim.					
25)Sınıfın tamamı yerine olumsuz davranış gösteren öğrencilerle ilgilenirim.					
26)Jest ve mimiklerimi iletişimin içeriğine uygun olarak ayarlarım.					
27)Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını cezalandırırım.					
28)Sınıfta ortaya çıkan sorunları ertelemeyen çözmeye çalışırım.					
29)Sınıfta öğrencilere karşı eşit ve saygılı davranmaya özen gösteririm.					
30)Çocukların özel günlerini paylaşmaya özen gösteririm.					
31)Sınıfta öğrencilerin ilgisini dağıtacak, dersle ilgisi olmayan konuları konuşmaktan kaçınırım.					
32)Sınıf içi tüm etkinliklerde öğrenci önerilerini dikkate alırım.					
33)Öğrencilerin sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri almak üzere öneri kutusu veya isimsiz anket uygulayarak bilgi alırım.					
34)Sınıf içi tüm etkinliklerle ilgili tartışma fırsatı yaratırım.					
35)Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerine yardımcı olurum.					

36)Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde eksiklerini gidermek için ders dışında da onlara yardımcı olurum.					
37)Sınıf içi etkinliklere katılmada öğrencilere fırsat eşitliği sağlarım.					
38)Sınıftaki her öğrencinin verileni öğrenecek kapasitede olduğuna inanırım.					
39)Öğrencileri başarılı olmaları için notla teşvik ederim.					
40)Öğrencilerin başarılarını kendi başarıları olarak değerlendiririm.					
41)Sınavları objektif olarak değerlendiririm.					
42)Başarısızlık gösteren öğrencileri kendi haline bırakırım.					
43)Başarısız öğrencilerin ön sırada oturması gerektiğine inanırım.					
44)Başarısı düşük olan öğrencilere de başarısı yüksek olan olanlar kadar yanıtlama süresi veririm.					
45)Derslere zamanında girip zamanında çıkarım.					
46)Beden Eğitimi, Müzik ve Resim derslerinde bazen Matematik ya da başka ders yaparım.					

EK 4

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 150 14256
Konu : Araştırma İzni

18.../05/2009

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

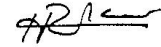
- İlgi** : a) 06.05.2009 tarih ve B.30.2.OĞÜ.0.72.00.00.590-1607/2522 sayılı yazı
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Özlem GÜNER'in "Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri Arasındaki İlişki" konulu araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarının Çanakkale ve Bursa İli İnegöl İlçesindeki merkez illerdeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (5 sayfa – 102 sorudan oluşan) veri toplama araçlarının, Çanakkale ve Bursa İli İnegöl İlçesindeki merkez illerdeki ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (b) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Dr. Halil Rahman AÇAR
Bakan a.
Daire Başkanı

- EK** :
- 1- Veri Toplama Aracı (1 Adet-5 Sayfa)
 - 2- Okul Listesi (1 Adet-2 Sayfa)