



NWSA-Education Sciences
ISSN: 1306-3111/1308-7274
NWSA ID: 2014.9.3.1C0620

Status : Original Study
Received: January 2014
Accepted: July 2014

E-Journal of New World Sciences Academy

Erol Güvenç

Milli Eğitim Müdürlüğü, erolguvenc_17@yahoo.com, Çanakkale-Turkey

Hülya Güvenç

Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale-Turkey
guvenchulya@hotmail.com

<http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.3.1C0620>

**İLKÖĞRETİM MATEMATİK İLE FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF
YÖNETİM BİÇEMLERİ VE ÖZERKLİK DESTEĞİ ALGILARI**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı branş ve kıdeme göre öğretmenlerin sınıf yönetim biçimleri ve özerklik desteği algılarını incelemektir. Araştırma 178 matematik, fen ve teknoloji öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama amacıyla Öğretmen Özerklik Desteği ve Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özerklik desteğinin orta düzeyde olduğu, ders yönetiminde müdahaleci, insan yönetiminde müdahaleci olmayan biçemi benimsedikleri belirlenmiştir. Ayrıca etkileşimci öğretmenlerin öğrenci özerkliğini daha fazla destekledikleri bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetim Biçemi, Güdü, Öğretmen Eğitimi, Özerklik Desteği, Öz Belirleme Kuramı

**MATH AND SCIENCE TEACHERS' AUTONOMY SUPPORT PERCEPTIONS AND THEIR
CLASSROOM MANAGEMENT STYLES**

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the autonomy support and teachers' classroom management styles vary in terms of their subject matter and experience. The research was conducted on 178 math and science teachers. The data were collected with Teacher Autonomy Support Scale and Turkish version of Attitudes and Beliefs on Classroom Control (ABCC) Inventory. The findings have discerned that teachers' autonomy support is at medium level and teachers had interventionist orientations on instructional management dimension and most of them had noninterventionist orientations on people management dimension. And also teachers who had interactionist orientations are more autonomy supportive than others.

Keywords: Classroom Management Style, Motivation, Teacher Education, Autonomy Support, Self Determination Theory



1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımı, tasarlanan etkinliklerin nitelikleri kadar, öğrencinin güdülenmesine de bağlıdır. Öğrencilerin güdülenmesinin, öğretmenin üzerine düşen en zorlu görev olduğu söylenebilir. Çünkü güdü bireysel özelliklerle ilgili pek çok değişkenin oluşturduğu bir yapıdır. Farklı güdü kuramları güdünün kaynaklarıyla ilgili farklı açıklamalar yapmakla birlikte, öğretmene yönelik işe vuruk önerilerde bulunma noktasında çoğunun net olmaktan uzak olduğu görülmektedir. Son dönemde dikkat çeken güdü kuramlarından biri olan özbelirlleme kuramının öğrenci güdülenmesi konusunda daha işe vuruk önerilerle dikkat çektiği söylenebilir. Özbelirlleme kuramı öğrencilerin özerklik, yetkinlik ve sosyal ilişki gereksinimi olmak üzere üç temel gereksinimi olduğunu, sınıf içinde öğrencilerin bu gereksinimlerini karşılayabildikleri oranda güdülenecekleri savunulmaktadır. Yapılan çalışmalar olumlu güdüsel özelliklerin yapılmasında öğrencinin özerkliğinin desteklenmesinin önemli rol oynadığını ortaya koymuştur (Benware ve Deci, 1984). Özerklik desteği temel olarak öğrenciye kendi edimleri ile ilgili seçenekler sunma ve öğrencinin davranışlarını kontrol etmeye yönelik etmenleri ortadan kaldırarak sağlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1987). Öğretmenler öğrenci özerkliğine farklı düzeylerde destek vermektedir. Yüksek özerklik desteği sağlayan öğretmenler, öğrencilerine isteklerini sormakta, öğrenci sorularını yanıtlamaya önem vermekte, öğrenci merkezli bir sınıf atmosferi oluşturmaya çalışmaktadır. Özerklik desteği yüksek öğretmenler, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine yönelik duygularını anlamaya çalışmakta, etkinlikleri yeniden yapılandırmak için öğrencileri öğretimsel işlemlerle ilgili doyumsuzluklarını ifade etmeleri için cesaretlendirmektedir (Cai, Reeve ve Robinson, 2002). Ayrıca bu öğretmenler sınıfta emirler vermekten kaçınmakta, dışsal güdü yerine içsel güdüyü desteklemektedir. Buna karşın düşük özerklik desteği sağlayan (kontrolle yönelen) öğretmenler dışsal güdeleyicilere yönelmekte, ürüne odaklanmakta, sıklıkla yönergeler vermektedir. Düşük özerklik desteği sağlayan öğretmenler, öğrencilerin isteklerini görmezden gelir. Çoğunlukla mantıklı bir nedeni olmayan kısıtlamalar koyar. Öğrencilerin neyi nasıl yapacağını adım adım belirlerler. Yapılan araştırmalar öğrencilerin ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğretmenlerinin özerklik destekleyici davranışlarını algılayabildiğini (Assor, Kaplan ve Roth, 2002), bu davranışların başta öğrenci katılımı olmak üzere öğrenme sürecine ve öğrenme ürünlerine etki yaptığını ortaya koymuştur. İlkokul öğretmenlerinin özerklik desteğinin öğrencilerin merakı ve öğrenme isteği üzerinde olumlu etkileri olduğu, özerklik desteğinin öğrencinin kişisel hedeflerini tanımlamasına, ilgilerini saptamasına olanak tanıdığı belirtilmektedir (Assor, Kaplan ve Roth, 2002; Deci, Schwartz, Sheinman, ve Ryan, 1981). Ayrıca, öğretmenlerin özerklik desteğini yüksek olarak algılayan öğrencilerin, öğrenme öğretme sürecinde daha fazla öz düzenleme yaptığını, (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, ve Dochy 2009), not kaygılarının azaldığını (Black ve Deci, 2000) belirlenmiştir. Öğretmenin özerklik desteği yüksek ise öğretimin daha olumlu güdüsel çıktıları olduğu görülmektedir (Benware ve Deci, 1984; Filak ve Shaelton, 2008; Grolnick ve Ryan, 1987). Öğretmenlerin özerklik desteği öğrenme öğretme sürecinde önemli bir değişken olmakla birlikte öğretmenlerin öğrenci özerkliğini desteklemek yerine öğrenci davranışlarını kontrol etmeye yöneldiği vurgulanmaktadır (Güvenç, 2011; Reeve, 2009; Reeve, Bolt ve Cai, 1999). Dahası öğretmenlerin özerklik kavramına yabancı olduğu da bilinmektedir. Öğretmenlerin kontrol davranışlarına yönelmesinde diğer etmenlerin yanı sıra bu konuda yetişmemiş olmalarının etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmenler kontrolün azalmasını başıboşluk olarak algılamakta, kontrolün



azalmasının öğrenmede geçen zamanı azaltacağını düşünmektedir. Öğretmenlerin öğrenci özerkliğine verdikleri destek, onların sınıf yönetim biçemleriyle ilintili olmak durumundadır. Öğretmen sınıf yönetim biçemi iki boyutlu bir yapı olarak tanımlanabilir. Bir boyutta sınıf içi olay ve olgular sınıflanırken diğer boyutta öğretmenin bu olay ve olgulara verdiği tepkiler yer alır. Martin Yin ve Mayall (2006) sınıf içi olay ve olguları ders, insan ve davranış yönetimi olarak üç alt boyutta tanımlamıştır. Ders yönetimi alt boyutu çalışmalarını yapılandırma, izleme, malzemelerin ayrılması, paylaşılması gibi sınıf içi etkinliklerin yürütülmesi ile ilgilidir. İnsan yönetimi alt boyutu öğretmen öğrenci ilişkilerinin yapılandırılması, davranış yönetimi ise sınıf kurallarının belirlenmesi ve ödül yapısının kurulmasıyla ilgilidir. Sonraki çalışmalar bu üç alt boyutu, ders yönetimi ve insan yönetimi olarak iki alt boyuta indirgemıştır (Martin, Yin ve Mayall, 2006). Öğretmenlerin bu alt boyutlara göre şekillenen tepkilerini tanımlayan sınıf yönetim biçemleri temelde onların öğrenme ve gelişimle ilgili inanışlarını yansıtır (Martin ve Baldwin, 1994). Bir düzlem üzerinde ele alındığında bir uçta çocukların gerçek yaşamda karşılığını bulmaları gereken içsel güdülerine göre hareket ettiğine inanan insancıl bakış açısına sahip öğretmenler yer almaktadır. Bu öğretmenler öğrencilerin kendi davranışlarını yönetebileceğine inanmakta, ödül ceza benzeri kontrol araçlarından kaçınmaları nedeniyle müdahaleci olmayan öğretmenler olarak adlandırılmaktadırlar. Müdahaleci olmayan öğretmenin amacı önce dinleyip anlayarak öğrencinin gereksinimini saptamak, böylece sınıf içinde öğrencilerin gereksinimleri karşılamaktır. Düzlemin öbür ucunda ise insan gelişiminin doğrultusunu çevresel düzenlemenin belirlediğine inanan müdahaleci öğretmenler yer almaktadır. Müdahaleci öğretmenler sınıfta hangi davranışların gerekli olduğunun belirlenmesini kendi sorumlulukları olarak görürler (Martin ve Baldwin, 1998) ve davranışın ödül ve ceza ile kontrol edilebileceğine inanırlar. Bu iki ucun ortasında çevrenin bireyi şekillendirmesinin yanı sıra bireyinde çevreyi etkilediğine inanan etkileşimci öğretmenler yer alır. Bu öğretmenler temel olarak öğrencilerin akademik ve sosyal beceriler için dışsal ölçütler tanımlamasına ve bu becerileri sınıf içinde geliştirmelerine yardım etmeyi amaçlarlar. Öğretmenler sınıf yönetiminin farklı alt boyutlarında farklı biçimde davranabilmektedir (Martin ve Baldwin, 1998). Ders yönetiminde müdahaleci olan bir öğretmen, insan yönetiminde müdahaleci olmayan biçemi sergileyebilmektedir. Yapılan çalışmalar öğretmenleri sınıf yönetim biçemlerinin öğretmenin deneyimi (Martin ve Baldwin, 1994; Martin ve Baldwin, 2006), mesleki özyeterlik algısı (Güvenç, 2012a) ve denetim odağı gibi özelliklerinden etkilendiğini göstermektedir (Güvenç 2012b; Martin ve Baldwin, 1993).

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Sınıf yönetimi sınıfta öğretmenin öğretmesi öğrencinin öğrenmesi için yapılan düzenlemelerin tümü olarak tanımlanabilir (McLeod, Fisher ve Hoover, 2003). Bu nedenle öğrencinin güdülenmesi sınıf yönetiminin en önemli işlevlerinden biridir. Deci ve Ryan (2000) güdünün kaynağının niceliğinden daha önemli olduğuna dikkat çekmiş, pek çok araştırma ise özerk güdülenmişlik ile olumlu öğrenme ürünleri arasında olumlu ilişkiler olduğunu, kontrollü güdünün ise kaygı düşük başarı, kaygı, odaklanamama gibi olumsuz sonuçlara yol açtığını belirlemiştir (Vansteenkiste, Smeets, Soenens, Lens, Matos ve Deci, 2010). Öğrencilerin özerk güdülenmesinde özerklik desteğinin olumlu rol oynadığı, öte yandan güdüyü ödül ceza gibi dışsal araçlarla kontrol etmeye çalışmanın özerk güdülenmişlik üzerinde olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir (Cai, Reeve ve Robinson, 2002). Öğrencinin ancak dışsal



müdahale ile mümkün olduğunu düşünen ve bu doğrultuda ödül ve cezaya sıkça başvuran müdahaleci öğretmenlerin, öğrenci özerkliğini desteklemede yetersiz kalacağı varsayımı ile öğretmenlerin özerklik desteği ve sınıf yönetim biçemlerinin arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin de alana katkı getireceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı Matematik ve Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin özerklik desteği algılarının ve sınıf yönetim biçemlerinin incelenmesidir. Bu amaçla öğretmenlerin branş ve kıdeme göre özerklik desteği algılarının ve sınıf yönetim biçemlerinin incelenmesinin yanı sıra özerklik desteği algılarının sınıf yönetim biçemlerine göre değişip değişmediği saptanmaya çalışılmıştır. Böyle bir çalışmanın sınıf yönetimi alanındaki çalışmalara katkı getireceği, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitim programlarına yol göstereceği düşünülmüştür.

3. YÖNTEM (METHOD)

Bu araştırma, nedensel karşılaştırmaların kullanıldığı tarama modelinde bir çalışmadır.

3.1. Katılımcılar (Participants)

Bu araştırmanın evrenini Çanakkale ilinde resmi ilköğretim okullarında görev yapan 284 Matematik ile Fen ve Teknoloji Öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında örnekleme yapılmamış tüm evrene ulaşılmaya çalışılmış, ölçeklerin geri dönmemesi, eksik doldurulmuş olması gibi nedenlerle toplam 178 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 97'si kadın, 81'i erkektir.

3.2. Veri Toplama Araçları (Instruments)

Bu çalışmada veriler Öğretmen Özerklik Desteği Ölçeği ve Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

3.2.1. Öğretmen Özerklik Desteği Ölçeği (Teacher Autonomy Support Scale)

Özerklik desteği ölçeği Güvenç (2011) tarafından öğretmenlerin öğrencilerinin özerkliğine verdikleri desteği belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek karar alma ve özerklik fırsatı olmak üzere iki alt boyuttan ve 16 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Güvenç (2011) tarafından ölçeğin karar alma boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı.77, özerklik fırsatı boyutunun Güvenirlik Katsayısı.81, ölçeğin tamamının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı.83 hesaplanmıştır. Ölçeğin çalışma grubu için yapısal geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi Lisrel 8. 3 programında maksimum olabilirlik yaklaşımına göre gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine göre Ki Kare ($\chi^2=145.58$), serbestlik derecesi ($df=103$, $p=0.00$) oranının $\chi^2/df=1.41$; RMSEA=0,05; CFI=.92; GFI=.93 olduğu görülmüştür. Uygulama grubu için karar alma boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .78, özerklik fırsatı boyutunun Güvenirlik Katsayısı.80, ölçeğin tamamının Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı.82 hesaplanmıştır.

3.2.2. Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği (The Attitudes and Beliefs on Classroom Management)

Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Anketi (Attitudes and Beliefs on Classroom Control-ABCC) Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Savran ve Çakıroğlu (2004) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve katılımcıları öğretmen adayları olan araştırmalarda kullanılmıştır. Araştırmacılar ölçeğin istatistiksel analizlerinde bazı maddelerin faktör yüklerinin düşük olduğunu

belirleyerek bu maddeleri ölçekten çıkarmışlardır. Ölçeğin Türkçe formu Ders Yönetimi alt boyutunda 12 madde ve İnsan Yönetimi alt boyutunda 10 madde olmak üzere toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Ders Yönetimi alt boyutunda güvenilirliği $\alpha=.71$, İnsan Yönetimi alt boyutunda ise $\alpha=.73$ olarak bulunmuştur. Güvenç (2012c) tarafından yapılan çalışmada istatistiksel analizler sonucunda Savran ve Çakıroğlu (2004) tarafından çıkarılan maddelere ek olarak maddelere ek olarak faktör yükleri düşük olan 2 madde daha çıkarılmıştır. Böylece ölçek, Ders Yönetimi alt boyutunda 12 madde ve İnsan Yönetimi alt boyutunda 8 madde olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmuştur. Ders Yönetimi alt boyutunda ölçekten alınabilecek puanlar 12-48 arasında, İnsan Yönetimi alt boyutunda ise 8-32 arasındadır. Bu puan aralıkları 3 eşit parçaya bölünerek katılımcılar, en düşük puan aralığından en yüksek puana doğru, müdahaleci olmayan, etkileşimci ve müdahaleci olarak gruplanmaktadır. Ölçeğin uygulama grubu için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Ki Kare ($X^2=233.52$), serbestlik derecesi ($df=164$, $p=0.00$) oranının $X^2/df=1.42$; RMSEA=0.048; CFI=.90; GFI=.88 olarak hesaplan Ölçeğin Ders Yönetimi alt boyutu güvenilirliği $\alpha=.84$, İnsan Yönetimi alt boyutu güvenilirliği ise $\alpha=.83$ bulunmuştur. Bu doğrultuda ölçeğin iki boyutlu yapısı ile uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

3.3. Veri Analizi (Data Analysis)

Araştırmada veriler SPSS 13.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizler sırasında grupların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları hesaplanmıştır. Parametrik testlerin uygunluğu test edildikten sonra aritmetik ortalamaları arasında farklılıkların anlamlılığını belirlemek amacıyla, t Testine ve Tek Yönlü Varyans analizine ve Scheffé Testine başvurulmuştur.

4. BULGULAR (FINDINGS)

Matematik ile Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin öğrenci özerkliğine verdikleri desteği belirlemek amacıyla Öğretmen Özerklik Desteği Ölçeğinden aldıkları puanların alt boyutlara göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin özerklik desteği algıları aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları
(Table 1. Perceptions of teacher's autonomy support means and standart deviations)

Boyutlar	n	\bar{X}	SS
Karar Alma	178	22.45	4.98
Özerklik Fırsatı	178	14.16	3.62
Genel	178	36.61	7.43

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin karar alma boyutu aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=22.45$) özerklik desteği boyutundan ($\bar{X}=14.16$) yüksektir. Özerklik desteği ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 16 en yüksek puanını ise 80 olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin özerklik desteği puanlarının orta düzeyde olduğu ($\bar{X}=36.61$), öğretmenlerin öğrencilerine kısmen özerklik desteği sağladığı söylenebilir. Matematik ile Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin öğrenci özerkliğine verdikleri desteğin branşlarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla özerklik desteği ölçeğinden aldıkları puanların alt boyutlara göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, gözlenen farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin branşlarına göre özerklik desteği aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları
(Table 2. Perceptions of teacher's autonomy support means, standart deviations and t test results according to their subject matter)

Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Karar Alma	Fen	92	21.83	4.41	176	1.74	.08
	Matematik	86	23.12	5.47			
Özerklik Desteği	Fen	92	14.18	3.36	176	0.83	.93
	Matematik	86	14.14	3.91			
GENEL	Fen	92	36.01	6.38	176	1.12	.27
	Matematik	86	37.26	8.41			

Tablo 2'de görüldüğü gibi Matematik öğretmenlerinin Karar alma alt boyutu (\bar{X} =23.12) ile genel olarak özerklik desteğinde (\bar{X} =37.26) aritmetik ortalamaları Fen ve Teknoloji öğretmenlerinden yüksektir. Aritmetik ortalamalar arası farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için uygulanan t test sonuçlarına göre ise gerek alt boyutlarda gerekse genelde aritmetik ortalamalar arası farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak matematik öğretmenleri ile Fen ve Teknoloji öğretmenleri arasında özerklik desteği açısından fark olmadığı söylenebilir.

Matematik ile Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin öğrenci özerkliğine verdikleri desteğin kıdemlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla özerklik desteği ölçeğinden aldıkları puanların alt boyutlara göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, gözlenen farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış sonuçlar, Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin kıdemlerine göre özerklik desteği aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizi sonuçları
(Table 3. Perceptions of teacher's autonomy support means, standart deviations and anova test results according to their experience)

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	SS	F	p
Karar Alma	0-5	64	21.77	4.96	1.11	.35
	6-15	82	22.68	4.92		
	16-25	17	24.12	5.92		
	26 +	15	22.20	4.02		
Özerklik Desteği	0-5	64	14.09	3.27	0.85	.47
	6-15	82	14.02	3.92		
	16-25	17	15.47	3.76		
	26 +	15	13.73	3.24		
Genel	0-5	64	35.86	6.87	1.18	.32
	6-15	82	36.71	7.64		
	16-25	17	39.59	9.11		
	26 +	15	35.93	6.15		

Tablo 3 incelendiğinde hem alt boyutlarda hem de genelde 16-25 yıl kıdemi olan öğretmenlerin özerklik desteği aritmetik ortalamalarının diğer öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak uygulanan varyans analizi sonuçları ortalamalar arası gözlenen farklılıkların anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin özerklik desteklerinin kıdemlerine göre değişmediği söylenebilir. Matematik ile Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimlerini belirlemek amacıyla alt boyutlara göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin sınıf yönetim biçemlerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapmaları ve biçem gruplarına göre frekans ve yüzdeleri

(Table 4. Teachers' classroom management styles means, standart deviations and frequency and percentage of syle groups)

Boyutlar	n	\bar{X}	SS	Düzye	Frekans f	Yüzde %
Ders Yönetimi	178	38.16	3.81	Müdahaleci olmayan	-	-
				Etkileşimci	45	25.3
				Müdahaleci	133	74.7
İnsan Yönetimi	178	14.54	2.41	Müdahaleci olmayan	111	62.4
				Etkileşimci	67	37.6
				Müdahaleci	-	-

Matematik ile Fen ve Teknoloji dersleri öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri incelendiğinde ders yönetimi alt boyutu aritmetik ortalaması $\bar{X}=38.16$) olup müdahaleci olanların oranı %74.7, etkileşimci olanların oranı %25.3 iken müdahaleci olmayan öğretmenin bulunmadığı görülmektedir. İnsan yönetimi alt boyutu bakımından incelendiğinde ise aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=14,54$) olduğu, müdahaleci olan öğretmen olmadığı etkileşimci olanların oranının %37.6 ve müdahaleci olmayanların oranının %62.4 olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde daha çok müdahaleci tutum sergilediklerini göstermektedir.

Matematik ile Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemlerinin branşlarına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç ölçeğinden aldıkları puanların alt boyutlara göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, gözlenen farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi, uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin branşlarına göre sınıf yönetim biçemlerine ilişkin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları

(Table 5. Teacher's classroom management styles means, standart deviations and t test results according to their subject matter)

Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	SS	Sd	T	p
Ders Yönetimi	Fen	92	37.39	3.66	176	2.83	.00
	Matematik	86	38.98	3.81			
İnsan Yönetimi	Fen	92	14.64	2.31	176	.55	.58
	Matematik	86	14.44	2.52			

Öğretmenlerin branşlarına göre aritmetik ortalamaları incelendiğinde matematik öğretmenlerinin ders yönetimi aritmetik ortalamalarının Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin ortalamalarından yüksek olduğu, t testi sonucuna göre bu farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. İnsan yönetimi boyutunda ise Fen ve teknoloji öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları daha yüksek olmakla birlikte uygulanan t testi sonuçları aritmetik ortalamalar arası farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre matematik öğretmenlerinin ders yönetiminde daha müdahaleci olduğu söylenebilir. Matematik ile Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemlerinin kademelerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç ölçeğinden aldıkları puanların alt boyutlara göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, gözlenen farklılıkların anlamlı olup olmadığını

belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış sonuçlar, Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin kıdemlerine göre özerklik desteği aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve varyans analizi sonuçları (Table 6. Teacher's classroom management styles means, standart deviations and anova test results according to their experience)

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	SS	F	p
Ders Yönetimi	0-5	64	37.73	4.11	.49	.69
	6-15	82	38.38	3.77		
	16-25	17	38.12	3.62		
	26 +	15	38.80	2.88		
İnsan Yönetimi	0-5	64	14.48	2.25	.83	.48
	6-15	82	14.67	2.35		
	16-25	17	15.00	3.10		
	26 +	15	13.73	2.58		

Tablo 6'da görüldüğü gibi ders yönetimi boyutunda en düşük aritmetik ortalama 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlere en yüksek aritmetik ortalama ise 26 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere ait olmakla birlikte varyans analizi sonuçları ortalamalar arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığını göstermiştir. Benzer şekilde insan yönetimi boyutunda aritmetik ortalamalar arası farklılıklar görülmekte, en yüksek aritmetik ortalama 16-25 yıllık öğretmenlere ait olmakla birlikte varyans analizi sonuçları ortalamalar arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığını göstermiştir [$F_{(67,3)}=.83$; $p<.05$]. Bu bulgulara göre öğretmenlerin sınıf yönetim biçimlerinin kıdemlerine göre değişmediği belirlenmiştir. Matematik ile Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin özerklik desteği algılarının sınıf yönetim biçimlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için ders yönetimi ve insan yönetimi boyutları için belirlenen stillerine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, gözlenen farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7 ve 8'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin ders yönetimi boyutunda sınıf yönetim biçimlerine göre özerklik desteği aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları

(Table 7. Perceptions of teacher's autonomy support means, standart deviations and t test results according to their classroom management styles means on instructional management dimension)

Boyutlar	S. Yönetim Biçemi	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Karar Alma	Etkileşimci	45	21.47	4.31	176	1.54	.13
	Müdahaleci	133	22.78	5.16			
Özerklik Desteği	Etkileşimci	45	14.80	3.03	176	1.37	.17
	Müdahaleci	133	13.97	3.79			
GENEL	Etkileşimci	45	36.72	6.20	176	.36	.72
	Müdahaleci	133	36.26	7.82			

Tablo 7 de görüldüğü gibi özerklik desteğinin karar alma boyutunda müdahaleci öğretmenlerin etkileşimci öğretmenlere göre, özerklik desteği ve genelde ise etkileşimci öğretmenlerin müdahaleci öğretmenlere göre aritmetik ortalamaları daha yüksek olmakla birlikte t test sonuçlarına göre aritmetik ortalamalar arası gözlenen fark anlamsızdır. Buna dayalı olarak öğretmenlerin özerklik desteklerinin ders yönetimi boyutundaki sınıf yönetim biçimlerine göre değişmediği söylenebilir.

Tablo 8. Öğretmenlerin insan yönetimi boyutunda sınıf yönetim biçemlerine göre özerklik desteği aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları

(Table 8. Perceptions of teacher's autonomy support means, standart deviations and t test results according to their classroom management styles means on people management dimension)

Boyutlar	S. Yönetim Biçemi	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Karar Alma	Müdahaleci Olmayan	111	21.86	4.54	176	2.03	.00
	Etkileşimci	67	23.42	5.52			
Özerklik Desteği	Müdahaleci Olmayan	111	13.70	3.44	176	2.24	.17
	Etkileşimci	67	14.94	3.81			
GENEL	Müdahaleci Olmayan	111	35.56	6.98	176	2.47	.03
	Etkileşimci	67	38.36	7.86			

Tablo 8 incelendiğinde insan yönetimi alt boyutunda etkileşimci öğretmenlerin özerklik desteği ortalamalarının hem alt boyutlar hem de genelde müdahaleci olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Uygulanan t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında gözlenen farkın özerklik desteği alt boyutunda anlamlı olmadığı, karar alma alt boyutu ve genelde ise bu farklılıkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda etkileşimci öğretmenlerin öğrencilerine daha fazla özerklik desteği verdiği söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER (CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS)

Araştırma sonuçları ilköğretim Fen ve Teknoloji öğretmenleri ile matematik öğretmenlerinin özerklik desteğinin orta düzeyde olduğunu, öğretmenlerin özerklik desteğinin branşlarına ve kıdemlerine göre değişmediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Güvenç (2011) tarafından sınıf öğretmenlerinin katılımıyla yapılan bir araştırmada öğretmenlerin özerklik desteği algılarının kıdemlerine göre değişmediği belirlenmiştir. Öte yandan genel olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin özerkliği desteklemektense kontrole yöneldiği, deneyimli öğretmenlerle yeni başlayanlar arasında fark gözlemlendiği belirtilmektedir (Reeve, 2009). Öğretmenlerin özerklik desteğinin branşlarına göre değişimiyle ilgili bir çalışma olmakla birlikte öğretmenlerin özerklik desteklemek yerine öğrencileri kontrole yönelmelerinin temel nedenleri arasında bu yolla akademik başarıyı kontrol edebilecekleri inancının yattığı bilinmektedir (Reeve, 2009). Bu nedenle ortaöğretime geçiş sisteminden kaynaklanan yüksek başarı beklentisiyle, öğretmenlerin branşları gereği kontrole yöneldikleri, iki branş arasında fark olmayışının kaynağının bu olduğu düşünülebilir.

Araştırma sonuçları fen ve matematik öğretmenlerinin ders yönetimi boyutunda müdahaleci biçemi daha çok sergilediklerini ortaya koymaktadır. Matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin önemli bir bölümü müdahaleci, yalnızca dörtte biri etkileşimci biçemi sergilerken, müdahaleci olmayan öğretmene rastlanamamıştır. Bu sonuç alanyazınla tutarlı olmakla beraber (Güvenç, 2012c), Matematik ile Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerinin belirlenmesi ve yapılandırılmasında, eğitim programlarının öğrenci merkezli yaklaşımının aksine son derece öğretmen merkezli bir yaklaşım izlediği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum araştırma sonuçlarının alanyazınla tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmalar, programlardaki öğrenci merkezli öğretim vurgusuna karşın öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullandığını ortaya koymaktadır (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Temizöz ve Koca, 2008) Araştırmanın bir diğer sonucu ders yönetimi boyutundaki sınıf yönetim biçemlerinin öğretmenlerin özerklik desteğini etkilemediğini



göstermektedir. Bir başka ifade ile ders yönetimi boyutunda müdahaleci olan öğretmenlerle etkileşimci öğretmenler arasında özerklik desteği açısından bir fark yoktur. Bu durumda öğretmenlerin öğrenme sürecinde geleneksel bir bakış açısını sürdürdüklerini göstermektedir. Oysa öğrencilerin özerkliğinin özellikle bu boyutta desteklenmesi gerekir. Çünkü özerklik desteği öğrencinin güdülenmesinin yanı sıra programların önemli bir hedefi olan öz düzenleme becerilerinin gelişimi açısından da önemlidir.

Araştırma sonuçları Matematik ile Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin insan yönetimi boyutunda ise müdahaleci olmayan biçemi daha çok sergilediklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin üçte birinin etkileşimci biçemi sergilediği bu boyutta müdahaleci öğretmen olmadığı belirlenmiştir. Diğer araştırmalarla (Güvenç, 2012a; Güvenç, 2012c) tutarlı olmakla birlikte bu durum öğretmenlerin sınıf yönetiminin ders yönetimi boyutuna odaklanmasında insan yönetimi boyutunu kendi etki alanları dışında görmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Matematik ve Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin özerklik desteğinin sınıf yönetim biçemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde ise ders yönetimi boyutunda etkileşimci ve müdahaleci öğretmenler arasında bir fark bulunamamıştır. Sınıf yönetiminin bu boyutunda müdahaleci olmayan öğretmen bulunmamaktadır. Bu sonuç da alan yazınla tutarlı bir sonuçtur (Güvenç,2012a; Güvenç,2012c). Araştırmanın en ilginç sonucu ise etkileşimci öğretmenlerin özerklik desteğinin müdahaleci olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunun ortaya konmasıdır. Her ne kadar öğretmenin müdahaleci olmaması olumlu bir durum gibi gözükse de müdahale etmemek başıboş bırakmak anlamına gelmemelidir. Öğretmen planlı ve kurgulayıcı olmalıdır. Öğrenci özerkliğini desteklemek, onları karara katmak, seçenekler sunmak, duygu ve düşüncelerini ifade şansı vermek demektir (Güvenç, 2011; Reeve, Bolt, ve Cai, 1999). Karar alanlarının oluşturulması, seçeneklerin üretilmesi hatta seçeneklerin nasıl üretileceğinin belirlenmesi öğretmenin rolünü vurgulamaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitim çalışmaları ile öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha az müdahaleci ama ortamı her boyutuyla yapılandırıcı bir yaklaşım benimsemelerini sağlayacak şekilde yetiştirilmeleri gerektiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenler özerklik desteğinin önemi ve özerklik destekleme stratejileri konusunda yetiştirilmesinin programların hedeflerine ulaşmasına önemli katkı yapacağı da açıktır. Öğretmen özerklik desteğini etkileyebileceği düşünülen diğer öğretmen özellikleri ile ilgili araştırmalar yapılması ve benzer araştırmaların farklı branş ve öğretim basamaklarında tekrarlanması da alanyazına önemli katkı getirebilir.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

- Assor, A., Kaplan, H., and Roth, G., (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278, DOI: 10.1348/000709902158883.
- Benware, C. and Deci, E., (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21(4), pp:755-765, DOI: 10.3101/00028312021004755.
- Black, A. and Deci, E., (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), pp:740-756, DOI: 10.1002/1098-237X(200011).

- Cai, Y., Reeve, J., and Robinson, D.T., (2002). Home schooling and teaching style: Comparing the motivating styles of home school and public school teachers. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), pp: 372-380, DOI: 10.1037/0022-0663.94.2.372.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M., (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), pp: 1024-1037, DOI: 10.1037/0022-3514.53.6.1024.
- Deci, E., Ryan, R., Schwartz, A., and Sheinman, L., (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), pp: 642-650, DOI: 10.1037/0022-0663.73.5.642.
- Filak, V.F. and Sheldon, K.M., (2008). Teacher support, student motivation, student need satisfaction, and college teacher course evaluations: Testing a sequential path model. *Educational Psychology*, 28(6), pp: 711-724, DOI:10.1080/01443410802337794.
- Grolnick, W., and Ryan, R., (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, pp: 890-898, DOI: 10.1037/0022-3514.52.5.890.
- Güvenç, H., (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), pp: 99-116.
- Güvenç, E., (2012a). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçemleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları, 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya, Bildiri Özetleri, ss: 310-311.
- Güvenç, E., (2012b). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim biçemleri ve denetim odakları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, pp: 64-80.
- Güvenç, E., (2012c). Öğretmen Adayı Öğrencilerin Sınıf Yönetim Biçemleri ve Denetim Odakları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Martin, N.K. and Baldwin, B., (1994). Beliefs regarding classroom management style: Differences between novice and experienced teachers. Annual Conference of the Southwest Educational Research Association (ERIC Document Reproduction Service No. ED387471)
- Martin, N.K. and Baldwin, B., (1996). Perspective regarding classroom management style: Differences between elementary and secondary level teachers. Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association (ERIC Document Reproduction Service No. ED393835).
- Martin, N.K., Yin, Z., and Baldwin, B., (1998). Construct validation of the attitudes and beliefs on classroom control inventory. *Journal of Classroom Interaction*, 33(2), pp: 6-15.
- Martin, N.K, Yin, Z., and Mayall, H., (2006). Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style? Annual Conference of the Southwest Educational Research Association (ERIC Document Reproduction Service No. ED494050).
- McLeod, J., Fisher, J., and Hoover, G., (2003). The key elements of classroom management: Managing time and space, student behavior, and instructional strategies. Alexandria, USA. ASCD.
- Reeve, J., Bolt, E., and Cai, Y., (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), pp: 537-548, DOI: 10.1037/0022-0663.91.3.537.



- Reeve, J., (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), pp: 159-175, DOI: 10.1080/00461520903028990.
- Ryan, R.M. and Deci, E.L., (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp:54-67, DOI: 10.1006/ceps.1999.1020
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J., (2004). Preservice science teachers' orientations to classroom management. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, pp: 124-130.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., and Dochy, F., (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), pp: 57-68, DOI: 10.1348/000709908X304398.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A.R., (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(2), pp: 23-37.
- Temizöz, Y. ve Özgün, K.S.A., (2008). Matematik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), pp: 89-103.
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L. and Deci, E.L., (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and emotion*, 34(4), pp: 333-353, DOI: 10.1007/s11031-010-9188-3.