

## **Yönetim Kuram ve Yaklaşımları Eğitiminin İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Paradigmalarına Etkileri\***

**Dr. Hasan Demirtaş\*\***  
İnönü Üniversitesi

### **Özet**

Bu araştırma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve davranışlarının yönetim kuram ve yaklaşımlarından hangilerine daha yakın olduğunu, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin eylemlerini yönlendiren ve bu eylemlerin niteliğini belirleyen paradigmaları belirlemeyi ve değiştirmeyi amaçlayan bir çalışmadır.

Araştırma deneysel bir çalışmadır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle ilköğretim okulu öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde sergiledikleri tutum ve davranışlarının yakın olduğu kuram ve yaklaşımların ilk sırasında Klasik Kuram, İnfomasyon Kuramı, Z Kuramı ile Toplumsal Açık Sistem Kuramı, ikinci sırasında Toplam Kalite Yönetimi, Amaçlara Göre Yönetim ve İnsan Kaynakları Yönetimi, üçüncü sırasında ise Postmodern Yaklaşım ile Kaos Kuramı yer almaktadır. Bundan hareketle çalışma kapsamındaki öğretmenlerin, yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin başında tek bir paradigmaya sahip olmadıkları, çalışma kapsamına alınan paradigmaların hepsinden yararlandıkları ancak Postmodernist Yaklaşım ile Kaos Kuramına mesafeli durdukları söylenebilir. Ayrıca yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin bitiminde ve iki aylık izleme dönemi sonrasında, deney grubundaki öğretmenlerin kuramsal yönelimlerinde alt boyutlardan Klasik Kuram ve Postmodern Yaklaşım boyutlarında anlamlı değişimler görülmüştür. Yukarıda özetlenen bulgulardan yola çıkılarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi paradigmalarının değiştirilebileceği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Yönetimi, Yönetim Kuram ve Yaklaşımları Eğitimi, Paradigma

\* Bu makale Hacettepe Üniversitesi'nde Prof. Dr. Aytaç AÇIKALIN ile başlanan ve onun emekli olmasından sonra Doç. Dr. S. Şule ERÇETİN ile 2002 yılında tamamlanan doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

\*\* Dr. Demirtaş, 1965 K.Maraş-Elbistan doğumlu olup, lisans ve lisansüstü öğrenimini İnönü Üniversitesi'nde SBE, EYD ana bilim dalında tamamladı. 2002 yılında Hacettepe Üniversitesi SBE EYTPE ana bilim dalında doktora derecesi aldı. Halen İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde Yrd. Doç. Dr. Olarak çalışmalarını sürdürmektedir.

## Giriş

Yıllarca toplumlar, Newtoncu bilim anlayışından etkilenmiştir. Sadece son birkaç on yıldır Newtoncu paradigma bilimdeki etkisini kaybetmeye başlamıştır. Fen bilimlerinde paradigmatik dönüşüm, görelilik, kuantum mekaniği ve kaos kuramına doğru evrilirken, Newton'ca paradigma sosyal bilimler alanındaki etkisini hala sürdürmektedir (Çelik, 1997). Geline nokta, evreni yorumlamaya ilişkin yeni bir anlayışın ortaya çıktığını anlamak önemlidir. Ancak yeni bilimsel paradigmanın hangi yönde ilerleyeceği belli değildir. Eskiden olduğu gibi doğru varsayımlar yapılarak bilimde daha fazla ilerleme sağlanabilir. Sosyal bilimler alanında önerilen yeni kuramlar günümüz bilimsel anlayışını destekler niteliktedir (Tassell, 2001).

Gerek olgucu paradigma gerekse yorumsamacı paradigma diğer bilim alanlarını olduğu gibi sosyal bilimleri de etkilemiştir. Paradigmatik dönüşüm, sosyal bilimler içinde hem genelde örgüt ve yönetim alanlarını hem de özelde eğitim ve eğitim yönetimi alanlarını da etkileyelemiştir (Çelik, 1997). Bu dönüşümlerden hem eğitimin hem de eğitim yönetimi sıradizinin ilk ve temel basamağı olan sınıf yönetiminin de etkilendiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

“Eğitim sözcüğünün farklı tanımlarının ortak yanı, onun, davranış değiştirme, davranış oluşturma amaçlı etkinlikler olmasıdır. Öğretim, öğrenme, davranışın sağlanması amacıyla yapılan ön çabalardır” (Başar, 2001, s. 1). Davranış oluşturmak amacıyla yapılan eğitim, öğretim etkinliklerin büyük bölümü, eğitim amacıyla kurulmuş özel çevreler (Bursalıoğlu, 1991) olan okullar aracılığıyla gerçekleştirilir. Okul sağladığı eğitim ortamında, öğrencinin eğitimin önceden belirlenmiş amaçları doğrultusunda, belirlenmiş davranışlara sahip olma sürecini yönlendirir.

Okul denilen özel çevrenin üç işlevinden birincisi, öğrencileri dış çevrenin güçlüklerinden korumak, onlara yaşamı kolaylaştırmak, ikincisi, dış çevrede kolay rastlanabilecek olan istenmeyen davranışları okuldan içeri sokmayarak, öğrenci davranışlarını olumlu yönde geliştirmek, üçüncüsü, okulun dışındaki çevrede yer alan toplumsal farklılıkların okulda sergilenmesine izin vermeyerek, kendi sınırları içinde bir denge oluşturmaktır (Başar, 2001). Okul, bu üç işlevini büyük ölçüde okul içinde yer alan eğitim-öğretim birimleri olan sınıflarda yapılan etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirir. Bu nedenle sınıflar ve sınıflarda olup bitenler eğitim-öğretim sürecinde belirleyici nitelik taşırlar. Öğrenme-öğretme etkinliklerinin önceden belirlenen amaçlara ulaşabilmesi, her şeyden önce ulaşılmak istenen amacı gerçekleştirecek hedef davranışların kazandırılabilmesine olanak sağlayacak, uygun bir sınıf ortamının hazırlanması, sürdürülmesi ve etkin bir biçimde yönetilmesi ile olanaklıdır.

Eğitim öğretim etkinliklerinin üretim yerleri sınıflardır. Bu nedenle, sınıfın fiziksel yapısı, öğrenci özellikleri, öğretmenin yeterliği büyük önem taşımaktadır. Sınıfta yönetici konumunda olan öğretmendir (Celep, 2000). Sınıflar öğrenme isteğinin ateşlendiği yerler olarak düşünülmesi ve düzenlenmelidir.

“Öğretmen etkinliğine ilişkin yapılan çoğu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretimin başarısını belirlemede birincil önem taşıdığı vurgulanmaktadır” (Celep,

2000, s. 1). Öğrenmenin kalıcı kılınabilmesi ve gerektiğinde davranışa dönüştürülüp sergilenebilmesi, öğrenilenlerin yinelenmesi, öğrenilen ve sergilenen davranışların alışkanlık haline gelmesi nitelikli bir öğretme sürecini zorunlu kılar. Bunun gerçekleşeceği düzeneğin oluşturulup sürdürülmesi, geliştirilmesi, öğretmenlerde sınıf yönetimi becerilerinin bulunmasını gerektirir (Başar, 2001). Sınıf yönetimi becerilerinden yoksun öğretmenlerin nitelikli bir öğretme ve öğrenme sürecini gerçekleştirebileceklerini düşünmek güçtür.

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır. Sınıf öğrencilerle yüz yüze olunan yerdir. Eğitimin hedefi olan öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program, kaynaklar sınıf içindedir. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2001; Doyle, 1985; Sarıtaş, 2000). Doyle (1985). Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Bir bakıma sınıf yönetiminde başarılı olanlar genellikle iyi öğretmen özellikleri taşımaktadırlar (Demirel, 2000). Daha iyi bir eğitim için öğretmenlerin eğiticilik özelliği kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Sınıf yönetiminin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmenin sınıf yönetimi alanında yetmişmiş olmasına bağlıdır.

Sınıf yönetimi, sınıfın genel durumuna bağlı karmaşık bir süreç olarak görülebilir. Sınıf yönetimi günlük öğrenme etkinliklerinden ayrı bir süreç olarak ele alınamaz. Sınıf yönetimi uygun bir öğrenme ortamı ve atmosferi oluşturup geliştirmeyi, öğretmeyi ve öğrencilerin öğrenmelerini ve bütün sınıf çevresinin dikkatlice denetlenmesini içerir. Sınıfın fiziksel yapısı kadar, öğrencilerin katıldıkları sınıf etkinlikleri, öğretmenler tarafından öğrencilere verilen yanıtların biçimi ve öğretmenlerin öğrencilerin dikkatlerini etkileyen değişkenler hakkındaki farkındalığı da iyi sınıf yönetimini etkileyen etmenlerdendir (Snyder, 1998).

Etkili bir eğitimin değişkenleri arasında en çok yer kaplayanlar, sınıf yönetimine ilişkin özelliklerdir. Sınıf iklimi, etkileşim düzeni, iyi ilişkiler, öğrenci katılımı, örgütlenme, davranış düzeni gibi değişkenler sınıf yönetimine ilişkin değişkenler arasında yer alır (Başar, 2001).

Sınıf yönetimi süreci, birçok etken tarafından etkilenmektedir. Bu etkenler arasında, öğretmenin bireysel özellikleri, ders verirken kullandığı öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri, sosyal çevreyle uyum, okul ile aile arasındaki işbirliği, sınıfın fiziki koşulları, öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri, okulun yapısı, okulca benimsenen kurallar ve sınıfta yaratılan atmosfer sayılabilir (Ağaoğlu, 2002; Demirel, 2000). Bu etkenlere öğretmenin yönetim paradigmasını, sınıf yönetimine ilişkin kuramsal yaklaşımını da eklemek olanaklıdır. Çünkü öğretmen, sınıf yönetimi sürecinde sergileyeceği davranışları ve tutumları yönetsel paradigmasından hareketle sergileyecektir.

“Yaşamın her alanında etkin yöneticiler ve meslek insanları, örgütlemeye veya yönetmeye giriştikleri durumları “okuma” sanatında beceri kazanmak durumundadırlar. Bu beceri, genellikle, deneyim ve doğal yetenekle öğrenilen sezgisel bir süreç olarak gelişir” (Morgan, 1998, s. 13). Öğretmenlik yaptıkları, yönettikleri sınıfı, öğrencileri tanımayan, sınıfta olup bitenlerden haberi olmayan, olup bitenleri algılayamayan, yorumlayamayan öğretmenlerin etkili bir eğitim yaptıklarını söylemek güçtür. Bu nedenle öğretmenlere, sınıf yönetimine ilişkin becerilerin ve kuramsal yaklaşımların kazandırılması gerekir.

Eğitimin geliştirilmesi bir yönetim sorunu olarak değerlendirildiğinde, eğitim kurumlarının işleyiş biçimi açısından diğer kurumlarla olan benzerliği dikkate alınmalı ve yönetim bilminde oluşan gelişmeler doğrultusunda yeni modellere başvurulmalıdır (Erdoğan, 1997). Yöneticilerin bunu başarabilmelerinin yolu; yapılan, yapılacak olan araştırmalara destek olmalarından ve onların sonuçlarından yararlanabilmelerinden geçer. Bu da kuram ve uygulama arasında kurulacak bir denge ile olabilir. Aksi durumda yalnızca kuram, boşlukta; yalnızca uygulama ise deneme-yanılma olacaktır. Eğitim alanında kuram ve uygulama arasında sorun yaşandığına ilişkin birçok tespit vardır (Balci, 1989; Bursalıoğlu, 1995; Corsan, 1990; Ertürk, 1986; Garrison, 1994; Hoy ve Miskel, 1987; Korkut, 1984; Şimşek, 1997). Benzer bir sorunun eğitim yönetimi sıradizininin ilk ve temel basamağı olan sınıf yönetiminde de yaşandığı söylenebilir. Oysa eğitimin herhangi bir dalının bilim olabilmesi için, sağlam kuramlara gereksinim vardır. Özellikle eğitim yönetimi alanında, şimdiye kadar ileri sürülen kuram ve modellerin çoğu evrensel bir nitelik kazanamamıştır. Eğitimin herhangi bir alanında olduğu gibi, yönetiminde de evrensel kuramlardan yararlanmak gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1997). Öte yandan Adler'e göre bu kuramlar belli bir kültür içinde oluşturulmuştur, sonuçlarının da o kültür içinde değerlendirilmesi gerekir. Diğer kültürlerde bu kuramlar denenmeden genellenemez (Sargut, 1994; Şişman, 1996). Bu durum sınıf yönetimi için de geçerlidir.

Bireylerin eylemlerini gerçekleştirmelerinde büyük ölçüde sahip oldukları paradigmlar, olaylara genel açıklamalar getiren kuramlar rol oynar. Bilimin sonuncul amacı olan kuram, olayları açıklamak ve kestirmek amacıyla, değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyerek olaylara sistematik bir bakış sağlayan, birbiriyle ilişkili kavramlar, tanımlar ve sayılılar bütünüdür. Hoy ve Miskel'e (1978) göre; kuramın temel işlevi, olaylara genel açıklamalar getirmektir. Kuram, birikimli araştırmaya olanak sağlar. Bilginin gelişmesi için bütünleştirici ortak bir çerçeve oluşturur. Kuramın bir başka önemli işlevi eylemleri yönlendirmesidir. Kavramlar ve kuramlar gerçekliğin karmaşıklığından bir anlam çıkarmada uygulamacılara ışık tutar, stratejik ve ussal eylemi olanaklı kılar. Kavramsız ve kuramsız çalışan araştırmacıların ve uygulamacıların kendilerini olayların rastgeleliğinden kurtarmaları olasılığı çok azdır. Kurama dayalı eylemlerde bir açıklık, bilinçlilik ve güvenilirlik vardır (Aydın, 1993). Kuram yöneticiyi gerçeğe götüren en güvenilir araçtır. Haber alma ve eylem için, kuramdan daha güvenilir bir rehber bulunamaz (Bursalıoğlu, 1994).

Kuramın işlevleri göz önüne alındığında, kuramsız eylemin yanılma olasılığının, kurama dayalı eyleme göre daha yüksek olacağını söylemek olasıdır. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin eylemleri için de geçerlidir.

Eğitim yönetimi ve onun ilk ve temel basamağı olan sınıf yönetimi alanlarını etkileyen yeni kuramların epistemolojik ve uygulama açısından değerlendirilmesi gerekir. 1950'lerin sistem yaklaşımından sonra çok değişik kuramlar ortaya atılmıştır. Bu gelişen kuramların ülkemiz açısından yeniden yorumlanması gerekir. Kuramsal gelişmelerin yorumlanması, eğitim yönetimi alanındaki kuram ve uygulama bütünlüğünü sağlayabilir (Toprakçı, 1999). Ülkemizde eğitim yönetiminin kuramsal temelleri 1970'li yıllardan sonra yeterince incelenmemiştir. Bu alanda kendini geliştirme gayreti içinde olan okul yöneticileri ise yeterince kuramla beslenememektedirler. Dolayısıyla eğitim alanındaki yeni kuramsal gelişmelerden habersiz olan okul yöneticileri kendilerini yenileme olanağından yoksun kalmaktadırlar (Çelik, 1997). Bu durum sınıfın yönetiminden sorumlu olan öğretmenler için de geçerlidir.

Örgüt ve yönetim kuramları, tarihsel süreçte klasik yaklaşımdan neo-klasike ve oradan sistem yaklaşımına ve oradan da kaos kuramına ve postmodern yaklaşıma doğru uzanan bir gelişim çizgisi izlemiştir. Kuramların gelişim çizgisi birbirinden kopuk değildir. Ortaya atılan yeni bir kuram ya da yaklaşım bir öncekinin izlerini taşımaktadır. Bu gelişim çizgisini pozitivist paradigmadan, olguculuk sonrası ya da yorumsamacı paradigmaya doğru bir gelişim olarak da adlandırabiliriz. Başlangıçta olgucu paradigma ile şekillenen kuram ya da yaklaşımların son yıllarda yorumsamacı paradigma ile şekillenmeye ya da yorumsamacı paradigmanın daha çok tartışılmaya başlandığını söylemek olasıdır. Kuşkusuz yönetsel eylemlerin ya sadece olgucu ya da sadece yorumsamacı paradigma ile şekillenmesi gerektiğini söylemek doğru değildir. Yönetsel eylemler her iki paradigmadan da yararlanmalıdır. Yıllarca egemen olan olgucu paradigmanın eğitim ve eğitimin yönetiminin sorunlarını çözebildiğini söylemek olası değildir. Bu nedenle Hermeneutik geleneğinden kaynaklanan yorumsamacı yaklaşımın, okul ve sınıf içi, özne ve gruplar arası ilişkilerin de dikkate alınması gerektiği biçimindeki savı dikkate alınmalıdır (İnal, 1996). Bu yaklaşım genelde sosyal bilimler ve onun içinde yer alan eğitim yönetimi, sınıf yönetimi alanları için daha anlamlı görünmektedir. Hammaddesi insan olan sınıf yönetimi alanı için bu bir gerekliliktir.

Yönetime ilişkin kuramlar incelendiğinde, kuramsal gelişimin, olgucu paradigmadan, yorumsamacı paradigmaya doğrusal olmayan bir yol izlediği görülmektedir. Bu çizginin bir ucunda klasik kuram, diğer ucunda ise Postmodernizm ve Kaos Kuramı yer almaktadır. Her kuram, diğerlerini belli ölçülerde içinde barındırmaktadır. Bu nedenle yönetim kuramlarının seçimine ve davranışlara yansıtılmasına ilişkin bir durumda tek bir kuramın tercih edilmesi yanlış bir yaklaşım olabilecektir. Ancak, örgütlerin ulaştıkları gelişim düzeyi, büyüklük ve karmaşıklık özellikleri, yöneticilerin karmaşayı-kaosu yönetmek konusunda yeterli hale getirilmelerini zorunlu kılmaktadır. Örgütlerin kaotik yerler olması, yöneticilere kaosu yönetme becerisini gereksindirmektedir.

Bir okulun başarılı olabilmesi, eğitim kurumlarının doğrusal değil, karmaşık geri bildirim ağlarına sahip olmasına bağlıdır. Geri bildirim karmaşık davranışları ortaya çıkarabilir, neden ve sonuç arasında direkt bir bağlantının görülmemesine neden olabilir. Okul ve okul çevresi kaosu ortaya çıkarabilecek iç ve dış güçlerin konusu olan toplumsal açık sistemlerdir. Eğer okul yöneticileri bu etkilerle esnek bir şekilde başa çıkamazlarsa, bu etkiler örgütü kontrol edilemez bir kaosa doğru sürükleyebilir. Bu durum hem program geliştirme hem de liderlik açısından kritik önem taşımaktadır (Stilwell, 1996). Bu durum, eğitim-öğretimin büyük ölçüde gerçekleştiği yer olan sınıflar için daha da önemlidir. Sınıfın yöneticisi olan öğretmen sınıfı bir kaotik ortam olarak görebilmeli ve karmaşayı etkili biçimde yönetebilmelidir.

Eğitim dinamik bir sistemdir. Öğrenme ve düşünme doğrusal olmayan süreçlerdir. Sınıf yöneticileri karışıklık ve çelişkilerin yaratıcılığa oldukça elverişli ortamlar doğurduğunu bilmelidir. Bir örgütün canlılık ve yaratıcılığını devam ettirebilmesi, yaşam boyu öğrenme, öğrenen örgüt olma, risk alma, dönüşüm ve gelişme yönündeki çabasıyla orantılıdır.

Günümüzde yöneticinin rolü, insanlara endüstri toplumundan bilgi toplumuna, Newton'un dünyasından kaos dünyasına geçişte, rehberlik ve liderlik etmek gibi değişik bir boyut kazanmıştır (Töremen, 2000). Günümüz örgütlerinin değişim, dönüşüm ve gelişim çabalarına katkı yollarından birisi de mevcut yapılanmalarına düzen, kural, kestirilebilirlik ve

kararlılık; gelecekteki değişikliklere de düzensizlik, kuralsızlık, kestirilemezlik ve kararsızlık uygulamak olabilir.

Okullarımız bugün çevrelerinde oluşan ve kendilerini bunaltan karmaşıklık azaltmak yerine onu özümsemek, bu karmaşıklık içinde okulu yönetmenin, çocukları geliştirmenin yollarını aramak zorundadır (Açıkalm, 2001). Bu durum sınıflar için daha da yaşamsaldır çünkü öğrenme büyük ölçüde sınıflarda olmaktadır. Öğretmenin, bir kaos-karmaşa yöneticisi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Sınıf yönetimine ilişkin yapılan araştırmalar, çoğunlukla öğretmenler için etkili davranışlar belirlemeyi amaçlamaktadır. Etkili olsun ya da olmasın bir davranışın zihinsel bir arka planı, dayandığı bir paradigma vardır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergiledikleri davranışlar onların yönetime ilişkin benimsedikleri kuram ya da yaklaşımlar tarafından belirlenir ve yönlendirilir. Bu kuram ya da kuramların bilinmesi, yönetsel davranışların anlaşılmasını sağlayacaktır. Eğitim yönetimi ve onun ilk ve temel basamağı olan sınıf yönetimi de yönetim alanındaki kuramsal gelişmelerden kaçınılmaz olarak etkilenmiştir. Birer sınıf yöneticisi olan öğretmenlerin sınıf içindeki eylem ve etkinlikleri sahip oldukları paradigma tarafından yönlendirilir. Bu nedenle öğretmenlerin sahip oldukları paradigmanın, eylemlerini yönlendiren kuramsal çerçevenin belirlenmesi önem taşımaktadır.

Bu araştırmada yönetim kuramlarının evriminde izlenen kuram ya da yaklaşımlardan Klasik Kuram, Z Kuramı, İnfomasyon Kuramı, Toplumsal Açık Sistem Kuramı, Toplam Kalite Yönetimi, Amaçlara Göre Yönetim, İnsan Kaynakları Yönetimi, Postmodern Yaklaşım ve Kaos(karmaşa) Kuramı üzerinde durulmuştur.

### ***Problem Cümlesi***

İlköğretim okulları öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve davranışları yönetim kuram ve yaklaşımlarından hangilerine daha yakındır ve yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi paradigmalarına etkisi nedir?

### ***Alt Problemler***

1. İlköğretim okulları öğretmenlerinin sınıf yönetiminde sergiledikleri tutum ve davranışlara ilişkin görüşleri hangi yönetim kuram ve yaklaşımlarına daha yakındır?
2. Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitimi sonunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri, kuramsal yönelim açısından ön test ve son test puanları arasında farklılık göstermekte midir?
3. İki aylık izleme dönemi sonrasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri, kuramsal yönelim açısından ön test ve izleme testi puanları arasında farklılık göstermekte midir?

## **Yöntem**

### ***Araştırmanın Modeli***

Bu çalışma deneysel bir araştırmadır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desen yaygın olarak kullanılan karmaşık bir desendir. Katılımcılar deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler. Bu desen ilişkili bir desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülürler. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu desen ilişkisizdir. Bunda dolayı ön test-son test kontrol gruplu desen karmaşık bir desendir (Büyüköztürk, 2001). Araştırmanın bağımsız değişkeni yönetim kuram ve yaklaşımları eğitimi programı, bağımlı değişkeni ise öğretmenlerin sınıf yönetimi paradigmalarına ilişkin görüşleridir.

Araştırma, Malatya Merkez Kemal Özalper İlköğretim Okulunda çalışan öğretmenlerle yürütülmüştür. Deney ve kontrol grupları bu okulda çalışan öğretmenler arasından seçilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulurken, yaş, kıdem ve sicil notu değişkenleri açısından grupların benzeşik hale getirilmesine dikkat edilmiştir.

### ***Denekler***

Araştırmaya katılacak denekler 2001-2002 eğitim ve öğretim yılında Malatya il merkezindeki Kemal Özalper İlköğretim Okulu öğretmenleri arasından seçilmiştir. Araştırma 22'si deney ve 22'si kontrol gruplarında olmak üzere toplam 44 denek ile yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü gruplar küçük gruplar olarak değerlendirilebilir. Grupların 22'ser kişiden oluşmasının nedeni; aşağıda açıklandığı üzere gruplar oluşturulurken sabahçı öğretmen grubundan sadece 22 kişinin birinci grupta yer alması ve şans yoluyla bu grubun deney grubu olarak alınmasıdır. Buna karşılık öğleci gruptan da 22 kişi belirlenmiştir.

### ***Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması***

Deney ve kontrol gruplarını oluşturmak amacıyla, Malatya merkez Kemal Özalper İlköğretim Okulu öğretmenleri arasından denekler seçilmiştir. Öğretmenler, eğitim-öğretim yılı başında okul yönetimi tarafından sabahçı ve öğleci olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması için okulun 70 öğretmenin yaş, kıdem ve sicil notları verileri SPSS paket programında K-Means Cluster istatistik tekniğinde değerlendirilmiştir. Verilerin yapılan istatistik analizi sonucunda deneklerin iki kümede toplandığı görülmüştür. Birinci kümede toplanan sabahçı 22 deneye karşılık olarak öğleci denekler arasından yine birinci kümede toplanan toplam 28 denekten şans yoluyla 22 denek seçilerek sabahçı ve öğleci iki grup oluşturulmuştur. Şans yoluyla sabahçı grup deney grubu ve öğleci grup da kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her iki grup, yaş, kıdem ve sicil notu değişkenleri açısından benzeşik hale getirildikten sonra sınıf yönetimi kuram ve yaklaşımları eğitimine geçilmiştir. Tablo 1'de deneklerin yaş, kıdem ve sicil notu değişkenlerinin aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Tablo 1

*Deneklerin Yaş, Kıdem ve Sicil Notu Değişkenleri Ortalamaları*

Değişken	Ortalama
Yaş	46,42
Kıdem	24,86
Sicil notu	93,30

Deney ve kontrol gruplarının araştırma kapsamına alınan kuram ve yaklaşımlar açısından benzeşik olup olmadığını belirleyebilmek için her iki grubun ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını saptamak amacıyla “t” testi yapılmış, deney ve kontrol gruplarının, her bir kuram ve yaklaşıma ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçtan hareketle her iki grubun uygulamanın başlangıcında ön testten alınan puanlar açısından da benzeşik olduğu söylenebilir.

**Veri Toplama Aracı**

Yönetim kuram ve yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla “Sınıf Yönetimi Kuramsal Yönelim Ölçeği” geliştirilmiştir. Bunun için ilk aşamada her yönetim kuram ya da yaklaşımıyla ilgili olarak, kuram ve yaklaşımın sınıf yönetimine yansımalarını ifade eden “madde havuzu” oluşturulmuştur. Oluşan madde havuzu taslak ölçek biçiminde düzenlenerek, anlaşılabilirliği ve kapsayıcılığı ile ilgili alan uzmanlarından dönütler alındıktan sonra yeniden düzenlenmiştir.

Ölçme aracının yüz-görünüş geçerliliğine sahip olup olmadığı uzman görüşü alınarak saptanmıştır (Balcı, 2001; Karasar, 1982). Bu amaçla hazırlanan taslak ölçek Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi ana bilim dalındaki öğretim üyelerine ulaştırılarak uzman görüşleri alınmış, alınan bu görüşler doğrultusunda taslak ölçek yeniden düzenlenmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmış, faktör analizi sonunda birinci faktör değerleri üzerinden, faktör yükleri .40’ın altında kalan maddeler ölçme aracından çıkarılmış (Balcı, 2001) ve tez danışmanı öğretim üyesiyle son biçimi verilmiştir.

Veri toplama aracı Likert tipi beşli dereceleme ölçeği olarak hazırlanmıştır. Dereceleme maddeleri, “her zaman”, “çoğu zaman”, “ ara sıra”, “nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneklerinden oluşturulmuştur. Yanıtlar “her zaman”dan “hiçbir zaman”a ve 5’ten 1’e doğru sayısal değerler verilerek sıralanmıştır. Değerlendirme ölçeğinin puan aralığının hesaplanmasında ( $5-1=4$ ,  $4/5= 0,80$ ) katsayısı esas alındığında; ağırlıklı aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı Tablo 2’deki şekilde olmuştur.



Tablo 2

*Ağırlıklı Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı*

1-1.80 arası	Hiç bir zaman
1.81-2.60 arası	Nadiren
2.61-3.40 arası	Ara sıra
3.41-4.20 arası	Çoğu zaman
4.21-5.00 arası	Her zaman

Taslak ölçeğin, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki kuramsal yönelimlerini ölçüp ölçmediğini sınamak için faktör analizi yapılmıştır. Bunun için 100 maddeden oluşan ölçek Malatya ili merkez ilçede çalışan 250 ilköğretim okulu öğretmenine uygulanmıştır. Toplanan ölçeklerden hatalı ve eksik doldurulanlar çıkarılmış, geriye kalan 232 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Faktör analizi sonucunda, birinci faktör değerleri üzerinden faktör yükü .40'ın altında kalan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Faktör analizinden sonra kalan 85 maddeli ölçeğin ön denemesi 2001-2002 öğretim yılı güz döneminde Malatya ili merkez ilçedeki ilköğretim okullarından seçilen 150 öğretmene uygulanarak yapılmıştır. Eksik ve hatalı doldurulan ölçekler elendikten sonra geriye kalan 128 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Taslak ölçeğin, güvenilirliğini sınamak için hem ölçeğin alt boyutlarının hem de ölçeğin genelini güvenilirlik katsayılarına (Cronbach Alpha) bakılmıştır. Alt boyutlardan Klasik Kuramın güvenilirlik katsayısı 0,69, İnfomasyon Kuramının 0,73, Z Kuramının 0,79, Toplumsal Açık Sistem Kuramının 0,84, Toplam Kalite Yönetiminin 0,82, Amaçlara Göre Yönetimin 0,83, İnsan Kaynakları Yönetiminin 0,82, Postmodern Yaklaşımın 0,57, Kaos Kuramının 0,83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütününe güvenilirlik katsayısı ise 0,93'tür. Bu ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin dış güvenilirliğine ilişkin olarak 15 gün arayla yapılan ön uygulama sonucunda değerlendirmeye alınan 128 deneyin görüşleri işleme tabi tutulmuştur. Güvenilirlik katsayısı hesaplanırken Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Hesaplanması yöntemine başvurulmuştur. Korelasyon 0,86'dır. Bu ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

***Araştırmanın Deseni***

Bu araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deney deseni kullanılmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3  
Araştırmanın Deney Deseni

Grup	Ön test	İşlem	Son test	İzleme testi
Deney	Sınıf Yönetimi Kuramsal Yönelim Ölçeği	11 hafta süreli (toplam 16,5 saat) sınıf yönetimi ve yönetim kuram ve yaklaşımları eğitimi	Sınıf Yönetimi Kuramsal Yönelim Ölçeği	Sınıf Yönetimi Kuramsal Yönelim Ölçeği
Kontrol	Sınıf Yönetimi Kuramsal Yönelim Ölçeği	---	Sınıf Yönetimi Kuramsal Yönelim Ölçeği	Sınıf Yönetimi Kuramsal Yönelim Ölçeği

Tablo 3'te görüldüğü gibi, deney grubuna sınıf yönetimi ve yönetim kuram ve yaklaşımları eğitimi verilmeden önce, hem deney hem de kontrol grubundaki öğretmenlere sınıf yönetimi kuramsal yönelim ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra deney grubu ile 11 hafta süreli ve haftada 90 dakikalık birer oturum olmak üzere toplan 16,5 saatlik sınıf yönetimi ve yönetim kuram ya da yaklaşımları eğitimi çalışması yürütülmüştür. Bu oturumlarda deney grubu olarak seçilen öğretmenlere, sınıf yönetimi ile araştırma kapsamına alınan yönetim kuram ve yaklaşımları tanıtılmış, bu kuram ve yaklaşımların sınıf yönetimine yansımaları, öğretmen davranışlarına etkileri üzerinde durulmuş, örnek olay ve yaşantılar üzerinde tartışılmıştır. Bu süre içinde kontrol grubu üzerinde hiçbir işlem yapılmamıştır. Deney grubu ile yürütülen 11 haftalık yönetim kuram ve yaklaşımları eğitimi sonunda deney ve kontrol gruplarına sınıf yönetimi kuramsal yönelim ölçeği yeniden uygulanarak sonuçlar değerlendirilmiştir. İki aylık izleme dönemi sonrasında deney ve kontrol gruplarına sınıf yönetimi kuramsal yönelim ölçeği tekrar uygulanmış ve sonuçlar yeniden değerlendirilerek önceki sonuçlarla karşılaştırılmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesi amacıyla, ortalama, standart sapma ve t testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamına alınan deneklerin sınıf yönetiminde sergiledikleri tutum ve davranışlarının hangi yönetim kuram ve yaklaşımlarına daha yakın olduğunu belirleyebilmek amacıyla yapılan ölçümlerin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri belirlenmiş ve aritmetik ortalamalar ile ağırlıklı aritmetik ortalamaların değerlendirme aralıkları karşılaştırılarak deneklerin görüşlerinin hangi değerlendirme aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu değerlendirme aralıklarından yola çıkılarak deneklerin yakın oldukları kuram ve yaklaşımlar "her zaman" değerlendirme aralığından "hiç bir zaman" değerlendirme aralığına doğru sıraya konmuştur. Sıraya konulan kuram ve yaklaşımların oluşturduğu sıranın anlamlı olup olmadığını belirlemek için "t" testi yapılmış ve aralarında anlamlı ilişki bulunan kuram ve yaklaşımlar gruplanmıştır. Bu gruplar aritmetik ortalamaları dikkate alınarak büyük ortalamadan küçük olana doğru sıralanmış ve aritmetik ortalaması en yüksek olan grup birinci grup, en düşük olan sonuncu grup olarak değerlendirilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetiminde sergiledikleri tutum ve davranışlara ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarının “Yönetim Kuram ve Yaklaşımları Eğitimi” sonunda kuram ve yaklaşım boyutlarında anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla “t” testi yapılmıştır. Test sonucunda aralarında anlamlı farklılık olan boyutlardaki ölçümlerin aritmetik ortalamalarındaki değişimlere bakılarak hangi kuram ya da yaklaşımlardan uzaklaşmanın ve hangilerine yaklaşmanın olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Kuram ve yaklaşımlardan Klasik Kuram ve Postmodernist Yaklaşım boyutlarında oluşan değişimler, paradigmatik değişimler olarak yorumlanmıştır. Araştırma kapsamına alınan diğer kuram ve yaklaşımlarda değişme beklenmemiş, olabilecek değişimler ise paradigmatik değişimler olarak yorumlanmamıştır.

## **Bulgular ve Yorumlar**

### ***Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar***

Araştırmanın birinci alt problemi, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetiminde sergiledikleri tutum ve davranışlara ilişkin görüşleri hangi yönetim kuram ve yaklaşımlarına daha yakındır? şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemi yanıtlamak amacıyla, öğretmen görüşleri, her bir kuram ve yaklaşım boyutlarında frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri her bir kuram ve yaklaşıma göre aşağıda verilmiş ve ölçümler seçeneklere göre kodlanan puanlar, ağırlıklı aritmetik ortalamaların değerlendirme aralıklarına göre yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan yönetim kuram ve yaklaşımlarına (Klasik Kuram, İnfomasyon Kuramı, Z Kuramı, Toplumsal Açık Sistem Kuramı, Toplam Kalite Yönetimi, Amaçlara Göre Yönetim, İnsan Kaynakları Yönetimi, Postmodernist Yaklaşım, Kaos Kuramı) ilişkin veriler bütün olarak değerlendirildiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve davranışlarının hangi yönetim kuram ve yaklaşımlarına daha yakın olduğu belirlemek amacıyla, her bir kuram ve yaklaşım aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alınarak sıraya dizilmiştir (bkz. Tablo 4). Daha sonra bu dizilişin anlamlı olup olmadığına “t” testi yoluyla bakılmış ve sonuçlar çapraz tabloda (bkz. Tablo 5) verilmiştir. Böylece öğretmen görüşlerinin hangi kuram ve yaklaşımlara daha yakınlık gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 4

*Yönetim Kuram ve Yaklaşımlarına İlişkin Ölçümlerin Standart Sapma ve Aritmetik Ortalama Değerleri*

Kuram	Ortalama	SS
İnformasyon Kuramı (İFK)	4,45	0,38
Toplumsal Açık Sistem Kuramı (TASK)	4,42	0,38
Z Kuramı (ZK)	4,38	0,43
İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY)	4,32	0,43
Klasik Kuram (KK)	4,32	0,45
Toplam Kalite Yönetimi (TKY)	4,29	0,42
Amaçlara Göre Yönetim (AGY)	4,28	0,43
Kaos Kuramı (KAOS)	4,15	0,44
Postmodern Yaklaşım (PMY)	4,07	0,48

Not. n = 44

Tablo 5

*Kuram Ve Yaklaşımlar Arası “t” Testi Değerleri*

	İFK	TASK	ZK	İKY	KK	TKY	AGY	KAOS
TASK	0,48							
ZK	1,21	0,77						
İKY	2,71*	2,39*	1,20					
KK	1,94	1,60	1,24	0,04				
TKY	3,63*	2,71*	2,25*	1,06	0,83			
AGY	2,97*	2,68*	1,97	1,07	0,06	0,01		
KAOS	5,22*	5,85*	4,51*	3,28*	2,62*	2,25*	2,18*	
PMY	7,66*	6,16*	5,78*	4,87*	3,47*	3,91*	3,81*	1,62

\* p < 0,05

Kuramların sıralanma açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin “t” testi sonuçlarına göre (bkz. Tablo 5), 1. sıradaki KK ile 7. sıradaki PMY ve 8. sıradaki KAOS arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. 2. sıradaki İFK ile ZK ve TASK arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. 3. sıradaki ZK ile TKY, PMY ve KAOS arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 4. sıradaki TASK ile TKY, AGY, İKY, PMY ve KAOS arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 5. sıradaki TKY ile PMY ve KAOS arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 6. sıradaki AGY ile PMY, KAOS arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 7. sıradaki İKY ile PMY ve KAOS arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Son olarak 8. sıradaki PMY ile KAOS arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Verilerden hareketle, aritmetik ortalamaları ve aralarındaki anlamlı farklılıklar dikkate alınarak yönetim kuram yaklaşımlarından KK, İFK, ZK ve TASK’ nın birinci grubu, TKY,

AGY ve İKY'nin ikinci grubu ve PMY ile KAOS'un ise üçüncü grubu oluşturduğu söylenebilir. Aritmetik ortalamaları ve aralarındaki ilişkiler dikkate alındığında öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve davranışlarını yönlendiren kuram ve yaklaşımların ilk sırasında KK, İFK, ZK ve TASK'nın oluşturduğu birinci grup, ikinci sırada TKY, AGY ve İKY'nin oluşturduğu ikinci grup, üçüncü sırada PMY ve KAOS'un oluşturduğu üçüncü grup gelmektedir. Bu sonuçlar, PMY ve KAOS'un ilköğretim okulu öğretmenleri tarafından diğer kuram ve yaklaşımlara karşın sınıf yönetiminde daha az benimsediklerini göstermektedir. Bu durum PMY'in kuralsızlığı, "her şey gider" anlayışını savunması, ölçütsüzlüğü, eklektizmi vb.nin ve KAOS'un karmaşasının öğretmenler tarafından daha az benimsendiğini göstermektedir. Öğretmenler, sınıfta kuralsızlığı, ölçütsüzlüğü ve "her şey gider"i diğer kuramlara nazaran daha az benimsemektedirler.

### ***İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar***

Araştırmanın ikinci alt problemi; yönetim kuram ve yaklaşımları eğitimi sonunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri, kuramsal yönelim açısından ön test ve son test puanları arasında farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmişti. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla "t" testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6

*Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test ve Son Test Puanlarına İlişkin "t" Testi Sonuçları (Paired Samples t Test)*

Kuram ve yaklaşımlar	Grup	Test	Ortalama	SS	t
Klasik Kuram	Deney	Ön	4,37	0,44	3,13*
		Son	3,97	0,50	
	Kontrol	Ön	4,28	0,46	1,21
		Son	4,33	0,43	
İnformasyon Kuramı	Deney	Ön	4,48	0,30	1,62
		Son	4,64	0,32	
	Kontrol	Ön	4,42	0,45	0,28
		Son	4,44	0,48	
Z Kuramı	Deney	Ön	4,35	0,40	1,64
		Son	4,52	0,29	
	Kontrol	Ön	4,43	0,46	0,19
		Son	4,44	0,47	
Toplumsal Açık Sistem Kuramı	Deney	Ön	4,45	0,34	1,51
		Son	4,60	0,35	
	Kontrol	Ön	4,40	0,43	1,82
		Son	4,50	0,41	

Toplam Kalite Yönetimi	Deney	Ön	4,38	0,36	0,06
		Son	4,38	0,36	
	Kontrol	Ön	4,19	0,47	2,14
		Son	4,31	0,46	
Amaçlara Göre Yönetim	Deney	Ön	4,35	0,41	0,04
		Son	4,35	0,43	
	Kontrol	Ön	4,21	0,45	0,77
		Son	4,27	0,48	
İnsan Kaynakları Yönetimi	Deney	Ön	4,43	0,32	0,47
		Son	4,38	0,37	
	Kontrol	Ön	4,23	0,50	1,67
		Son	4,31	0,44	
Postmodern Yaklaşım	Deney	Ön	4,15	0,53	3,92*
		Son	4,38	0,33	
	Kontrol	Ön	4,00	0,43	1,03
		Son	3,92	0,35	
Kaos Kuramı	Deney	Ön	4,21	0,37	1,42
		Son	4,37	0,47	
	Kontrol	Ön	4,10	0,49	2,35
		Son	4,26	0,39	

Not. Deney ve kontrol grubu için n = 22 ve t-testi için sd = 21'dir.

\* p < 0,05

Tablo 6'da deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları ile yapılan "t" testi sonucunda deney grubu puanları arasında Klasik Kuram (sd = 21, t = 3,13, p < 0,05) ve Postmodern Yaklaşım (sd = 21, t = 3,92, p < 0,05) boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir. Kontrol grubu puanları arasında hiçbir kuram ve yaklaşım boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bulgulardan hareketle yönetim kuram ve yaklaşımları eğitimi sonunda deney grubundaki deneklerin kuramsal yönelimlerinde Klasik Kuram ve Postmodern Yaklaşım boyutlarında değişimler olduğu ve bunun yürütülen eğitim programından kaynaklandığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olup olmadığını saptamak amacıyla "t" testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

*Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları (Independent Samples t Test)*

Kuram ve yaklaşımlar	Deney Grubu		Kontrol Grubu		t
	Ortalama	SS	Ortalama	SS	
Klasik Kuram	3,97	0,50	4,33	0,43	2,57*
İnformasyon Kuramı	4,64	0,32	4,44	0,48	1,64
Z Kuramı	4,52	0,29	4,44	0,47	0,66
Toplumsal Açık Sistem Kuramı	4,60	0,35	4,50	0,41	0,88
Toplam Kalite Yönetimi	4,38	0,36	4,31	0,45	0,62
Amaçlara Göre Yönetim	4,35	0,43	4,27	0,48	0,58
İnsan Kaynakları Yönetimi	4,38	0,37	4,31	0,44	0,58
Postmodern Yaklaşım	4,38	0,33	3,92	0,35	3,98*
Kaos Kuramı	4,37	0,47	4,26	0,39	0,80

*Not.* Deney ve kontrol grubu için  $n = 22$  ve t-testi için  $sd = 42$ 'dir.

\*  $p < 0,05$

Tablo 7’de deney ve kontrol gruplarının, son test puanları arasında Klasik Kuram ( $sd = 42$ ,  $t = 2.57$ ,  $p < 0,05$ ) ve Postmodern Yaklaşım ( $sd = 42$ ,  $t = 3.98$ ,  $p < 0,05$ ) boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, yönetim kuram ve yaklaşımları eğitimi sonunda, deney grubunda yer alan deneklerin sınıf yönetimine ilişkin kuramsal yönelimlerinde Klasik Kuramdan uzaklaşma ve Postmodern Yaklaşımına yakınlaşma biçiminde değişimin olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin sınıf yönetimi paradigmalarının değiştirilebileceği söylenebilir.

### ***Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar***

Araştırmanın üçüncü alt problemi; iki aylık izleme dönemi sonrasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri, kuramsal yönelim açısından ön test ve izleme testi puanları arasında farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan ölçümler arasında “t” testi yapılmış, sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

*Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin “t” Testi Sonuçları  
(Paired Sample t Test)*

Kuram ve yaklaşımlar	Grup	Test	Ortalama	SS	t
Klasik Kuram	Deney	Ön	4,37	0,44	3,07*
		İzleme	3,98	0,49	
	Kontrol	Ön	4,28	0,46	0,21
		İzleme	4,29	0,44	
İnformasyon Kuramı	Deney	Ön	4,48	0,30	1,23
		İzleme	4,59	0,32	
	Kontrol	Ön	4,42	0,45	0,73
		İzleme	4,38	0,46	
Z Kuramı	Deney	Ön	4,35	0,40	1,03
		İzleme	4,46	0,32	
	Kontrol	Ön	4,43	0,46	0,09
		İzleme	4,42	0,50	
Toplumsal Açık Sistem Kuramı	Deney	Ön	4,45	0,34	0,95
		İzleme	4,55	0,32	
	Kontrol	Ön	4,40	0,43	0,51
		İzleme	4,43	0,39	
Toplam Kalite Yönetimi	Deney	Ön	4,38	0,36	0,19
		İzleme	4,36	0,37	
	Kontrol	Ön	4,19	0,47	1,87
		İzleme	4,29	0,44	
Amaçlara Göre Yönetim	Deney	Ön	4,35	0,41	0,13
		İzleme	4,37	0,34	
	Kontrol	Ön	4,21	0,45	0,81
		İzleme	4,27	0,46	
İnsan Kaynakları Yönetimi	Deney	Ön	4,43	0,32	1,21
		İzleme	4,31	0,37	
	Kontrol	Ön	4,23	0,50	0,44
		İzleme	4,25	0,42	
Postmodern Yaklaşım	Deney	Ön	4,15	0,53	3,33*
		İzleme	4,36	0,32	
	Kontrol	Ön	4,00	0,43	0,63
		İzleme	3,94	0,34	



Kaos Kuramı	Deney	Ön	4,21	0,37	1,10
		İzleme	4,33	0,46	
	Kontrol	Ön	4,10	0,49	2,10
		İzleme	4,24	0,39	

Not. Deney ve kontrol grubu için  $n = 22$  ve t-testi için  $sd = 21$ 'dir.

\*  $p < 0,05$

Tablo 8'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ön test ve izleme testi puanları üzerinde yapılan "t" testi analizi sonuçları, deney grubu puanları arasında Klasik Kuram ( $sd = 21$ ,  $t = 3.07$ ,  $p < 0,05$ ) ve Postmodern Yaklaşım ( $sd = 21$ ,  $t = 3.33$ ,  $p < 0,05$ ) boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kontrol grubunda ön test ve izleme testi puanları arasında hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bulgular, iki aylık izleme dönemi sonrasında, Klasik Kuram ve Postmodern Yaklaşım boyutlarında deneklerin yönelimi dikkate alındığında, ön test ve izleme testi puanları arasındaki farklılık olduğunu göstermektedir.

### Tartışma ve Yorum

Araştırmada, deneklerin çalışma kapsamına alınan kuram ve yaklaşımlardan, Klasik Kuram, İnfomasyon Kuramı, Z Kuramı ile Toplumsal Açık Sistem Kuramını bir grupta ve birinci sırada, Toplam Kalite Yönetimi, Amaçlara Göre Yönetim ve İnsan Kaynakları Yönetimi'ni başka bir grupta ve ikinci sırada, Postmodern Yaklaşım ile Kaos Kuramını bir başka grupta ve üçüncü sırada değerlendirdikleri bulunmuştur.

Araştırmada yönetim kuram ve yaklaşımları eğitimi sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin sınıf yönetimi paradigmalarında ön test-son test, ön test-izleme testi ölçümleri arasındaki farklılık bakımından, kuram ve yaklaşım boyutlarında anlamlı farklılıklar olabileceği ileri sürülmüştü. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular Klasik Kuram ve Postmodern Yaklaşım boyutlarında bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitimi sonunda, deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğretmenlerin sınıf yönetiminde benimsedikleri kuram ve yaklaşımlardan Klasik Kuram ve Postmodern Yaklaşım ile ilişkin puanların anlamlı düzeyde değiştiği ve bu değişimin iki aylık izleme dönemi sonrasında da korunduğu gözlenmektedir. Bu durum yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin hem kısa süreli hem de uzun süreli etkisinin olduğunu göstermektedir. Kontrol grubundaki öğretmenlerin kuramsal yönelimlerinde ise ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin etkili olduğu söylenebilir.

Deneklerin görüşleri değerlendirildiğinde, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde uyguladıkları ve çalışma kapsamına alınan kuram ve yaklaşımlardan KK, İFK, ZK ve TASK'ni birinci sıraya, TKY, AGY ve İKY'ni ikinci sıraya, PMY ile KAOS'u üçüncü sıraya koydukları görülmektedir. Bu durum tüm ilköğretim okulu öğretmenlerine genellenemeyebise de bir fikir vermesi açısından önemlidir.

Bu araştırmaya başlanırken, ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutum ve davranışlarını etkileyen, yönlendiren ve bu yolla onların sınıf yönetimine ilişkin eylem ve etkinliklerinin niteliğini belirleyen paradigmaları olduğu, bu paradigmaların bir ucunda

pozitivist paradigmaya, diğer ucunda yorumsamacı paradigmaya dayalı alt paradigmaların-kuram ve yaklaşımların bulunduğu ve yönetim kuram ve yaklaşımlarına ilişkin bir eğitimle bu paradigmalardan değiştirilebileceği düşüncesinden yola çıkılmıştı. Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin öğretmenlerin sınıf yönetimi paradigmalarını tanımalarını, berraklaştırmalarını ve değiştirmelerini sağlayacağı düşünülmüştü. Araştırmada bu düşünceleri destekleyen bulguların elde edilmesi, bir yandan öğretmenlerin yönetim kuram ve yaklaşımları ve bunların sınıf yönetimine yansımalarına ilişkin bir eğitime gereksinim duyduklarını ortaya koyarken diğer yandan öğretmenlerin sınıf yönetimi paradigmalarının değiştirilebileceğini de göstermektedir.

Araştırmada uygulanan program hazırlanırken, sınıf yönetimine ilişkin temel bilgilerin yanında, pozitivist ve yorumsamacı paradigmalardan tanıtılması, pozitivist paradigmaya dayalı Klasik Kuramdan başlanarak, yorumsamacı paradigmaya dayalı Postmodernist yaklaşım ve Kaos Kuramına uzanan bir yelpazede araştırma kapsamına alınan yönetim kuram ve yaklaşımlarının anlatılması ve bunların sınıf yönetimine olası etkilerini ortaya koyarak öğretmenlerin kendi yönetsel uygulamalarını sorgulamaları, anlamaları ve bu uygulamaların dayandığı paradigmayı tanıyarak, gerekiyorsa değiştirmeleri amaçlanmıştır.

Eğitim çalışması süresince deneklerin, kendilerinin sınıf yönetimi uygulamaları konusunda grupla paylaştıkları yaşantılarından yola çıkarak, hem pozitivist hem de yorumsamacı paradigmaya dayanan ve zaman zaman bu paradigmalardan birinin diğerine oranla daha baskın durumda uygulamalarının olduğu ve öğretmenlerin pozitivist bakış açısı ile yorumsamacı paradigmayı harmanlama eğiliminde olduğu gözlenmiştir. Yine uygulama esnasında öğretmenlerin adını koyamamaları dahi kaosa yabancı olmadıkları ve sınıf ortamının karmaşık yapısının farkında oldukları bir başka gözlem sonucu olarak ifade edilebilir.

## Sonuç

Bu araştırmada, yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi paradigmaları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu amaçla oluşturulan deney ve kontrol grupları, ön test-son test, ön test-izleme testi ölçümleri arasındaki farklılık bakımından karşılaştırılmıştır. Yapılan değerlendirmelerde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin, sınıf yönetiminde sergiledikleri tutum ve davranışlarının yakın olduğu kuram ve yaklaşımların ilk sırasında Klasik Kuram, İnfomasyon Kuramı, Z Kuramı ile Toplumsal Açık Sistem Kuramı, ikinci sırasında Toplam Kalite Yönetimi, Amaçlara Göre Yönetim ve İnsan Kaynakları Yönetimi, üçüncü sırasında ise Postmodern Yaklaşım ile Kaos Kuramı yer almaktadır. Bundan hareketle çalışma kapsamındaki öğretmenlerin, yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin başında tek bir paradigmaya sahip olmadıkları, çalışma kapsamına alınan paradigmalardan hepsinden yararlandıkları ancak Postmodernist Yaklaşım ile Kaos Kuramı'na mesafeli durdukları söylenebilir.
2. Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin bitiminde ve iki aylık izleme dönemi sonrasında, deney grubundaki öğretmenlerin kuramsal yönelimlerinde alt boyutlardan Klasik Kuram ve Postmodern Yaklaşım boyutlarında anlamlı değişimler görülmüştür.

Öđretmenler eğitim sonucunda Klasik Kuramdan uzaklaşarak Postmodern dűőnceye yaklaşmışlardır. Bu bulgulardan yola çıkılarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi paradigmalarının değiştirilebileceği söylenbilir. Öđretmenlerin, Klasik Kuramdan uzaklaşarak Postmodern dűőnceye yaklaşmaları pozitivistik paradigmanın katı nesnellieğinden uzaklaşarak insan ilişkilerine ve bu ilişkileri yorumlamaya ve anlamaya, insana ilişkin çalışmalarda dolayısıyla eğitimde katı bir nesnellieğin geçerli olamayacağını dűőnmeye başlamaları biçiminde yorumlanabilir. Eđitimde katı bir nesnellik geçerli olamaz. Diđer yandan nesnellikten tamamen uzaklaşarak yorumsayıcı paradigmanın sonuçta insanı götüreceği bilinemezcinin ve bilime kuşku ile bakmanın, her Őeyi doğauşt glere havale etmenin doğru olamayacağı da açıktır. Bu noktada üzerinde durulması gereken Őey iki paradigma arasında dengenin nasıl kurulabileceği sorundur. Eđitim sistemimiz bu sorunu zebilmelidir. Bu da ancak iyi yetiştirilmiş öğretmenler ile olanaklıdır.

### Kaynakça

- Açıkalın, A., Yavuzer, H., Yavuzer, N., & Selçuk, Z. (2001). *Ortak paydayı bulmak: Çocuklarımız için eğitim sohbetleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. Ü. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ağaoğlu, E. (2001). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Altun, S. A. (2001). Kaos ve yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7, 451-469.
- Armstrong, R. (1991). *Total quality management*. London: Compman Hill.
- Arslanoğlu, R. (1998). *Kent, kimlik ve küreselleşme*. Bursa: Asa Kitabevi.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem Yayın.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi* (4. baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (1989). Eğitimsel araştırmanın eğitimsel sorunların çözümüne uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Batram, A. (1999). *Karmaşıklıkta yol almak* (Z. Dicleli, Çev.). İstanbul: Türk Henkel Dergisi Yayınları.
- Bedford, C. W. (1998). The case for chaos. *Mathematics Teacher*, 91(4), 276-282.
- Blackbown, J. M., Payne, J. S., Burnham, S., Elrod, F., & Conn, T. (2000). Improving classroom insruction through best-of-class techniques. *Journal of Insructional Psychology*, 27(1), 3.
- Bradford, D. J. (2002). Classroom observations of the five standards for effective teaching in reading for low-achieving African American middle school students. *Dissertation Abstracts International*, 62(09), 2954A. (UMI No. 3027883)
- Burnham, J. W. (1998). Human resource management in schools. B. Davies, L. Ellison, A. Osborne, & J. W. Burnham (Eds.), *Malaysia: Education management for the 1990's* (s. 64-92). United Kingdom: Longman Group.
- Bursalıoğlu, Z. (1985). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim yönetimi teori ve uygulamaları*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Cammaert, R. (1995). Total quality management: Using TQM to optimize education of alberta. *Education-Canada*, 35(2), 11-19.
- Carlson, D. (1992). Postmodernizm and educational reform: Review essay. *Educational Policy*, 6, 444-456.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Corsan, D. (1984). Eğitim araştırması ve Popper'in bilgi kuramı (S. Büyükdüvenci, Çev.) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 23(2), 599-613.
- Cramer, F. (1997). *Kaos ve düzen, sırat köprüsündeki hayat* (V. Atayman, Çev.). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde kuramsal gelişmeler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3, 31-43.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dixon, R. S. (2002). The responsible classroom management model: A case study of the program's impact on overall school culture. *Dissertation Abstract International*, 62(10), 3299A. (UMI No: 3030206)
- Dunton, J. (1998). The four bs of classroom management. *Techniques: Making Education and Career Connections*, 73(1), 32-33.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan uygulamaya öğretim sanatı* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Elkind, D. (1994). Early childhood education and the postmodern world. *Principal*, 73(5), 6-7.
- Erdoğan, İ. (1997, Kasım-Aralık). Toplam kalite yönetimi anlayışının eğitim kurumları için yorumlanması. *Yaşadıkça Eğitim*, 27-32.
- Ertürk, S. (1986). *Türkiye'de bazı eğitim sorunları üzerine düşünceler*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Garrison, J. (1984). Realism: Deweyan pragmatism and educational research. *Educational Researcher*, 23(1) 5-14.
- Gleick, J. (1997). *Kaos* (F. Üçcan, Çev.) (5. baskı). İstanbul: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Hardman, E. (1999). Promoting positive interactions in the classroom. *Intervention in School and Clinic*, 34(3), 178-181.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Educational administration theory, research and practice*. New York: Random House.
- İnal, K. (1996). *Eğitimde ideolojik boyut*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Jackson, N., & Carter, P. (1992). Postmodern management: Past-perfect or future-imperfect? *International Studies of Management and Organization*, 22(3), 11-26.
- Korkut, H. (1984). *Türk üniversiteleri ve üniversite araştırmaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın.
- Mendenhall, M. E. (1996). On the need for paradigmatic integration in international human resource management. *Mir*, 39, 65-87.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. İstanbul: MESS Yayın.
- Morcol, G. (1996). Fuzz and chaos: Implications for public administration theory and research. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 6(2), 315-326.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1996). *Kaostan düzene* (S. Demirci, Çev.). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Ruelle, D. (1996). *Rastlantı ve kaos* (D.Yurtören, Çev.). Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Snyder, D. W. (1998). Classroom management for student teachers. *Music Educators Journal*, 84(4), 37-41.
- Stilwell, G. (1996). Managing chaos. *Public Management (US)*, 78(9), 6-9.
- Şimşek, H. (1997). *21. yüzyılın eşiğinde paradigmalara savaş ve kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3, 97-109.

- Tassell, G. V. (1996). *Classroom management*. 12 Ağustos 2006 g¼n¼  
[http://www.brains.org/classroom\\_management.htm](http://www.brains.org/classroom_management.htm) sayfasından alınmıştır.
- Tetenbaum, T. J. (1998). Shifting paradigms: From newton to chaos. *Organizational Dynamics*, 26(4), 21-32.
- Toprakçı, E. (1999). *ğretmenlerin okul m¼d¼rllerinden bekledikleri tutum ve davranışların çağcıl y¼netim kuramları açısından değerlendirilmesi*.  
Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- T¼remen, F. (2000). Kaos teorisi ve eğitim y¼neticisinin rol¼. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Y¼netimi*, 6, 203-219.