

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUMLARI İLE SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: BAŞAKŞEHİR VE KÜÇÜKÇEKMECE ÖRNEĞİ**

Özgür YILDIRIM

KAPATILAN FATİH ÜNİVERSİTESİNDEN AKTARILAN

YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. GÜLDEN UYANIK BALAT

İSTANBUL-2016



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUMLARI İLE SINIF YÖNETİMİ
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: BAŞAKŞEHİR VE KÜÇÜKÇEKMECE ÖRNEĞİ**

Özgür YILDIRIM

KAPATILAN FATİH ÜNİVERSİTESİNDEN AKTARILAN

YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. GÜLDEN UYANIK BALAT

İSTANBUL-2016

3110160159 Öğrenci numaralı Özgür Yıldırım tarafından hazırlanan bu çalışma 08/06/2016 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT (Danışman)

Marmara Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Servet BAL

Fatih Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Belma TUĞRUL

Fatih Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Eğitim ğretim alanında yerleri doldurulamayacak konumda olan öğretmenlerin iş doyumları ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın gerçekleşmesi esnasında engin tecrübeleri ve bilgisini benden esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT'a, Prof. Dr. Servet BAL'a ve Prof. Dr. Belma TUĞRUL'a sonsuz teşekkür ederim.

Özgür YILDIRIM

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUMLARI İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: BAŞAKŞEHİR VE KÜÇÜKÇEKMECE ÖRNEĞİ

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde önemi en yüksek olan unsurların başında şüphesiz öğretmenler gelmektedir. Günümüzün ihtiyaç olarak hissettiği toplumsal ve etik değerlere sahip, bilimsel olarak problemlerini çözebilen, eleştiren ve düşünen, sorgulayan, etkin, verimli, üretken, nitelikli ve kendi bilgisini kendisi yapılandıran ve değişime ayak uyduran bireyler yetiştirebilmek için öğretmenlere önemli görevler ve sorumluluklar düşmektedir.

Bu araştırmada İstanbul İli Başakşehir ve Küçükçekmece İlçelerinde devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini İstanbul İli Başakşehir ve Küçükçekmece İlçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan 390 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak, Minnesota İş Doyumu ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin ise araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formundan yararlanılmıştır.

Araştırmanın analizleri sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şu şekildedir; okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları, yaşları, medeni durumları, çocuk sahibi olup olmama durumları, öğrenim durumları, mesleki kıdemleri, eğitim verilen çocukların yaş grupları, sınıftaki çocuk sayısı ve sınıfta yardımcı öğretmen olup olmaması değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, çocuk sahibi olup olmamaları, öğrenim durumları, kıdem yılları, çalıştıkları kurum türü, okul türü, eğitim verilen çocukların yaş grupları, sınıftaki çocuk sayısı ve sınıfta yardımcı öğretmen olup olmaması değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İş Doyumu, Sınıf Yönetimi, Okul Öncesi Öğretmeni

ABSTRACT

THE RELATION BETWEEN PRESCHOOL TEACHER'S JOB SATISFACTION AND CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS CASE OF BAŞAKŞEHİR AND KÜÇÜKÇEKMECE DISTRICTS

It is surely beyond doubt that teachers are primary and most important factor of education and training activities. Teachers bear responsibilities and missions for raising individuals having ethical and social values which are needed in today's societies, solving own problems scientifically, having critical thinking and questioning, being effective, productive and qualified, configuring own informations and keeping up with the changes.

In this research, the relationship between job satisfaction and classroom management skills of pre-school teachers, who serves in state and private pre-school education institutions in districts, Başakşehir and Küçükçekmece in İstanbul, are aimed to investigate. 390 pre-school teachers, working in pre-school education institutions in districts Başakşehir and Küçükçekmece in İstanbul, have constituted sampling of the study.

In the research, Minnesota job satisfaction scale and classroom management scale for pre-school teachers have been used as data collection tools. As regarding to demographic informations of teachers, personal information form, prepared by the researcher, has benefited the study.

Some of the results, obtained by analysis of the the study, are as below : Job satisfaction of pre-school teachers shows differences significantly, by depending on teachers' age, marital status, status to have or not to have children, educational background, professional seniority and by depending on age group of children to be educated, number of children in the classroom and situation as to whether asistant teacher exists in classroom.

Similarly, it has been found that classroom management skills of pre-school teachers differ significantly by their gender, age, marital status, status to have or not to have children, educational background, years of seniority, types of institutions to work, types of schools, age groups of children to be educated, number of children in the classroom and situation as to whether asistant teacher exists in classroom. It has also been found that a positive correlation exists between job satisfaction and classroom management skills of pre-school teachers.

Key Words: Job Satisfaction, Classroom Management, Preschool Teacher.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	VIII
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI	1
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	1
1.3. PROBLEM	2
1.4. ALT PROBLEMLER	3
1.5. SAYILTILAR.....	4
1.6. SINIRLILIKLAR	4
1.7. TANIMLAR	4
BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. SINIF YÖNETİMİ KAVRAMI	5
2.2. SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI	6
2.2.1. Geleneksel yaklaşımlar.....	7
2.2.2. Çağdaş yaklaşımlar.....	9
2.3. SINIF YÖNETİM MODELLERİ.....	12
2.3.1. Tepkisel model	13
2.3.2. Önleyici model	13
2.3.3. Gelişimsel model.....	14
2.3.4. Bütünsel model.....	15
2.4. SINIF YÖNETİMİNDE ETKİ EDEN DEĞİŞMENLER.....	16
2.5. SINIF YÖNETİMİNİN BOYUTLARI	17
2.5.1. Sınıf ortamının fiziksel düzeni	18
2.5.2. Zaman yönetimi.....	19
2.5.3. İletişim.....	19
2.5.4. Davranış yönetimi	19
2.6. SINIF YÖNETİMİ BECERİSİ.....	20
2.7. İŞ DOYUMU KAVRAMI.....	20
2.8. İŞ DOYUMUNUN ÖNEMİ	21
2.9. İŞ DOYUMUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER	22
2.9.1. İçsel faktörler.....	22
2.9.2. Dışsal faktörler	24
2.10. İŞ DOYUMU YAKLAŞIMLARI	30
2.10.1. Çift etmen yaklaşımı.....	30
2.10.2. Beklenti yaklaşımı	31
2.10.3. Hakçalık yaklaşımı	31
2.10.4. Hedef saptama yaklaşımı.....	32
2.11. İŞ DOYUMU VE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE İLİŞKİN YAPILAN ÇALIŞMALAR	33

BÖLÜM III: YÖNTEM.....	39
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	39
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	39
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	39
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI, ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI..	41
BÖLÜM IV: BULGULAR	42
4.1.ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DEMOGRAFİK BİLGİLERİNE GÖRE FREKANS VE YÜZDE ANALIZI	42
4.2. ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ PUAN ORTALAMALARI VE DEMOGRAFİK BİLGİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR	45
4.3. ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ PUAN ORTALAMALARI VE DEMOGRAFİK BİLGİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR	66
4.4. ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MINNESOTA İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ VE ALT BOYUTLARI, SINIF YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ VE ALT BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK KORELASYON BULGULARI ANALIZI.....	101
4.5.ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN MINNESOTA İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN SINIF YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK KORELASYON ANALIZI BULGULAR	103
BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA	104
5.1.SONUÇ VE TARTIŞMA	104
5.1.1.Okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine ait sonuçlar	104
5.1.2.İş doyumu ölçeği puanlarının araştırma değişkenlerine göre incelenmesi ile elde edilen sonuçlar ve yorumlar	104
5.1.3.Okul öncesi öğretmenleri için sınıf yönetimi beceri ölçeği puanlarının araştırma değişkenlerine göre incelenmesi ile elde edilen sonuçlar ve yorumlar	107
5.2. ÖNERİLER	113
5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler.....	113
5.2.2. Araştırmacılar için öneriler.....	113
KAYNAKLAR	114
EKLER.....	125
ÖZGEÇMİŞ.....	130

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4-1: Demografik Özelliklere Göre Dağılım - Yüzde.....	42
Tablo 4-2: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	45
Tablo 4-3: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Puan Ortalamalarının Yaş Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	45
Tablo 4-4 : Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	46
Tablo 4-5: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Ölçeği için Tamhane Testi Sonuçları.....	47
Tablo 4-6 : Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Medeni Durum Değişkenine Göre T Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4-7: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Çocuk Sahibi Olup Olmama Durumuna Göre T Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4-8: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	50
Tablo 4-9: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	51
Tablo 4-10: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Ölçeği için Tamhane ve Tukey Testi Sonuçları	52
Tablo 4-11: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	53
Tablo 4-12: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	54
Tablo 4-13: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Ölçeği için Tamhane ve Tukey Testi Sonuçları	56
Tablo 4-14: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Kurum Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	57
Tablo 4-15: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	58
Tablo 4-16: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	59
Tablo 4-17: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	60
Tablo 4- 18:Okul Öncesi Öğretmenleri İş Doyum Ölçeği için Tamhane Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4-19: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Puan Ortalamalarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	62
Tablo 4-20: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	63

Tablo 4-21: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği için Tamhane Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4-22: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Yardımcı Öğretmen Olup Olmama Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	65
Tablo 4-23: Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4-24: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Puan Ortalamalarının Yaş Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	67
Tablo 4-25: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	69
Tablo 4-26: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği için Tukey ve Tamhane Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4-27: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonuçları..	72
Tablo 4- 28:Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Çocuk Sahibi Olup Olmama Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	73
Tablo 4-29: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Puan Ortalamalarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	74
Tablo 4-30: Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	76
Tablo 4-31: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği için Tamhane ve Tukey testi	77
Tablo 4-32: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Puan Ortalamalarının Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	79
Tablo 4-33: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	81
Tablo 4-34: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği için Tukey ve Tamhane Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4-35: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	85
Tablo 4-36: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	86
Tablo 4-37: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Puan Ortalamalarının Çocukların Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	88
Tablo 4-38: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları	90
Tablo 4- 39:Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği İçin Tamhane Testi Sonuçları.....	91
Tablo 4-40: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Puan Ortalamalarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	93

Tablo 4-41: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	95
Tablo 4-42: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği için Tamhane ve Tukey Testi Sonuçları.....	97
Tablo 4-43: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Yardımcı Öğretmen Olup Olmama Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	100
Tablo 4-44: Minnesota İş Doyum Ölçeği ile Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	101
Tablo 4-45: İş Doyumu Alt Boyutları ile Sınıf Yönetimi Alt Boyutları Arasındaki İlişki	102
Tablo 4- 46:İş Doyumu ile Sınıf Yönetimi Ölçekleri Arasındaki İlişki.....	103

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri ile sınıf yönetimi becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve ayrıca iş doyumunu düzeyleri ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Akın (2006) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiye baktığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile iş doyumunu arasında yüksek düzeyde olmasa da pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Aynı zamanda çalışmada, bu ilişkinin seviyesinin öğretmenlerin branşlarına, mezun oldukları okullara, öğretim kademelerine ve mesleki kıdem yıllarına göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Neşe (2009) İlköğretimde Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları ile İş Doyumları Arasındaki İlişkiyi incelemiş ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasında bir ilişki olmadığını belirtmiştir.

Belirtilen çalışmalar dışında okul öncesi eğitimde öğretmenlerin iş doyumunu ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen literatür bilgisine ulaşamamıştır.

Bu çalışma seçilen çalışma grubu, belirlenen betimsel değişkenler ve kullanılan ölçme araçları açısından belirtilen çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Bu bağlamda çalışmadan beklenen fayda, literatürde branş bazlı daha önce araştırıldığı görülmeyen bir çalışma olarak literatüre katkısının yanı sıra hali hazırda okulöncesi öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlere iş doyumunu ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyması, bu konularda yaşadıkları veya yaşamaları olası problemlerde çözüm üretmelerine yardımcı olması ve çalışmanın konusu ile ilgili akademik çalışma yapacak olan araştırmacılara referans olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3. PROBLEM

Çocuklara verilecek eğitim, daha aydınlık yarınlar için toplumların en önemli güvencesidir. Bundan dolayı her toplum çocuklarını huzur, güven ve barış içerisinde gerekli imkanları sağlayarak eğitmek mecburiyetindedir. Bu hususta en büyük görev ailelerden sonra ona hayatını bütünüyle değiştirerek yeni bir kimlik kazandıracak olan öğretmenlere düşmektedir (Dağlıoğlu, 2008, ss. 39-80).

Yaşamın ilk yedi yılında öğrenilenlerin ve edinilen davranışların yaşam boyu sürekliliğini koruduğu bilinen bir gerçektir. Bu gerçek göz önüne alınacak olursa, bütün toplumlar için öğretmenin hem nitelik hem de nicelik yönünden özenle yetiştirilmesi en temel görev haline gelmektedir (Dağlıoğlu, 2008, ss. 39-80).

Öğretmen, bilgi, beceri ve tutumları ile eğitim sürecine kalite kazandırırken diğer taraftan uyguladığı yöntem, teknik ve stratejilerle eğitim programında bulunan davranışların öğrenciler tarafından edinilmesinde önemli göreve sahiptir (akt. Gürkan 2005).

İş doyumunu öğretmen ve öğrenci açısından oldukça önemli bir kavramdır. Bunun nedeni ise, öğretmenin sağlamış olduğu doyumun çok kısa vadede direkt olarak öğrenciyi etkilemesinden kaynaklanmaktadır. Doyum yeterli düzeyde olmadığı zaman, öğretmen işinde yeterli doyum sağlayamadığında, doyumsuzluğu oranında hayal kırıklığına uğrayacaktır. Hayal kırıklığına uğrayan öğretmen ise işe karşı isteksiz olacak ve öğrencileri etkileyecek düzeyde psikolojik tepkiler gösterecektir (Poyrazoğlu, 1992, s. 30).

İş doyumunun önemini artıran en önemli etkenlerden biri de iş doyumunun, verimlilik, görev başında bulunma alışkanlığı ve örgütsel etkinlik gibi faktörleri etkilemesidir (Çoruh, 2001, s. 6).

İş doyumunu bütün mesleklerde önemli olduğu kadar, eğitim amaçlarının yerine getirilmesi boyutunda da stratejik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin işinden doyum sağlaması bundan dolayı ciddi bir öneme sahiptir. Çünkü iş doyumsuzluğu strese neden olmakta ve kişinin sağlığını olumsuz etkileyebilmektedir (Ersever, 1995, s. 85).

Sınıf, eğitim-öğretimin gerçekleştirilmiş olduğu en önemli alanlardan birisidir. Eğitimin birincil hedeflerinden olan davranış kazandırma sınıfta gerçekleşmektedir. Öğretmen, öğrenci, program ve kullanılacak kaynaklar sınıfın içinde yer almaktadır. Bundan dolayı eğitim yönetimindeki kalite, sınıf yönetiminin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir (Ök, Göde ve Alkan, 2005).

Öğrenme-öğretme etkinliklerinin amacına ulaşması hedeflenen davranışların kazandırılacağı yerler olan sınıflarda uygun bir ortamın sağlanmasına, devam ettirilmesine ve etkili bir biçimde idare edilmesine bağlıdır (Demirtaş, 2005, s. 4-5).

İş doyumu ve sınıf yönetiminin önemli olduğunu gösteren çalışmalar nedeniyle bu araştırmanın problemini; okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri ile sınıf yönetimi becerilerini değişkenlere göre arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

1.4. ALT PROBLEMLER

a) Okul öncesi öğretmenlerinin içsel, dışsal ve genel iş doyumu düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri ile sınıf yönetimi becerileri, zaman yönetimi ve demokratik ortam, etkinlikleri planlamada yeterlilik, fiziksel çevrenin düzenlenmesi, öğretmenin kişisel yeterliliği ve sorun davranışların yönetimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

b) Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ve iş doyumu ölçeğinin alt boyutları ile cinsiyet, yaş, medeni hal, çocuk sahibi olup olmama, öğrenim durumu, öğretmenlik mesleki kıdem yılı, görev yapılan okul türü, çalışılan kurum türü, eğitim verilen yaş grubu, sınıf mevcudu ve sınıfta yardımcı öğretmen olup olmaması, arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

c) Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve sınıf yönetimi ölçeğinin alt boyutları ile cinsiyet, yaş, medeni hal, çocuk sahibi olup olmama, öğrenim durumu, öğretmenlik mesleki kıdem yılı, görev yapılan okul türü, çalışılan kurum türü, eğitim verilen yaş grubu, sınıf mevcudu ve sınıfta yardımcı öğretmen olup olmaması, arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.5. SAYILTILAR

Araştırma aşağıda belirtilen sayılıtlar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

a) Araştırmanın örneklemini oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerinin ölçekte yer alan ifadelere verdikleri cevaplar samimi ve gerçeğe uygun cevaplar oldukları varsayılmıştır.

b) Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu ile Sınıf Yönetimi Becerileri arasındaki ilişki Minnesota İş Doyum Ölçeği ile Sınıf Yönetimi Ölçeği çerçevesinde tespit edilecektir.

1.6. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

a) Araştırma İstanbul İli Başakşehir ve Küçükçekmece İlçelerinde 2015 – 2016 eğitim – öğretim yılında görev yapan Okul Öncesi öğretmenlerinin ölçeklere verdikleri görüşleri ile sınırlıdır.

b) Araştırmada kullanılan ölçekteki değişkenler öğretmenlerin demografik bilgileri, Sınıf Yönetimi ve İş Doyumu boyutlarıyla sınırlıdır.

c) Araştırma değişkenlere ilişkin yapılan istatistikî analizler ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

Bu araştırmada sıkça kullanılan terim ve tanımlar şunlardır;

Sınıf Yönetimi: Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak şekilde, sınıf etkinliklerinin öğrencilerle birlikte, öğrenciler için yönetilmesidir (Balay, 2012).

İş Doyumu: İş doyumu, çalışanın işini değerlendirmesi neticesinde meydana gelen, hoşça giden ve olumlu duygusal durumdur (Miner, 1992).

BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. SINIF YÖNETİMİ KAVRAMI

Sınıflar, öğretimle ilgili içeriğin sunulduğu, sosyal ve kültürel davranışların kazandırıldığı, bireyin toplumsallaştığı bir tür davranış değiştirme merkezidir (Ünlü, Sünbül ve Aydoğdu, 2009). Sınıf yönetimi, öğrenme için gerekli koşulların oluşturulması ve devam ettirilmesidir. Öğretmen ve öğrencilerin çalışmayı engelleyen faktörlerin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere aktif katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir (Erdoğan, 2008, s. 11). Bu bağlamda sınıf yönetiminin birçok tanımı mevcuttur. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

İlgar (2000)'a göre, eğitimde hedeflere ulaşabilmek için sınıfta bulunan kaynakların, insanların ve zamanın etkili ve verimli bir şekilde yönetilmesi şeklinde ifade edilmektedir.

Balay (2012)'a göre sınıf yönetimi; etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi için sınıf etkinliklerinin öğrencilerle beraber, öğrenciler için yönetilmesidir.

Erdoğan (2008) ise sınıf yönetimini, sınıfı belirli amaçlara ulaştırmak için varolan bütün kaynakları ve imkânları etkili bir şekilde kullanma bilimi ve sanatı olarak tanımlamaktadır.

Sınıf yönetimi ile ilgili tanımlardan yola çıkarak sınıf yöneticisini, yani öğretmeni tanımlamak mümkündür. Sınıf yöneticisi, bir zaman dilimi içinde belirli amaçlara ulaşmak için her türlü maddi kaynaklarla bireyleri bir araya getiren ve onlar arasında uygun bir birleşimi ve uyumlaşmayı sağlayan; sınıf sistemi içinde ve dışında değişen durumlara göre dengeleri kuran kişidir (Erdoğan, 2008).

Sınıfın etkili bir şekilde yönetilmesi, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde başarılı olmak için ilk ve en önemli adım olarak kabul edilmektedir. Sınıftaki psikolojik ortam bütün durum ve çalışmalardan etkilenen ve onları etkileyen bir özelliğe sahiptir. Öğretmenin öğrencilerini iyi tanımaya çalışması, davranışlarında tutarlı ve istikrarlı olması, onları önce insan sonra öğrenci olarak kabul etmesi, adaletli olması

gibi pek çok faktör olumlu psikolojik ortamı yaratmaya yönelik hususlardır (İlgar, 2000). Öğrencilerin bazı dersleri sevmemesi, bazı derslere katılmaması, başarısız olması, öğrendiklerinin ne işe yarayacağını farkında olmaması gibi olumsuzlukların nedenlerinden biri de sınıfın iyi yönetilmemesidir (Ünal ve Ada, 2003).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminin ilke ve yöntemlerini bilmesi, insan ilişkileri alanında duyarlı ve bilgili olması, öğrencilerinin bireysel farklılıklarının bilincinde olması gerekir (Aydın, 2007). Sınıf yönetiminde başarı için, öğretmenlerin sınıf yönetme ilke ve stratejilerini bilmeleri ve kullanmaları gerekir. Bundan dolayı öğretmenlerin davranış bilimleri ve yönetim bilimleri alanlarında gerekli bilgi ve birikime sahip olmaları gerekir (Ünal ve Ada, 2003). Etkili sınıf yönetimi öğretimin niteliğini arttırırken, etkili öğretim de sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır. Yani sınıf yönetimi ile öğretimin niteliği iki yönlü ilişki içerisinde (Erden, 2005).

2.2. SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI

Bireyin tutum ve eylemlerinde kendi yaşantısı yoluyla istenilen doğrultuda değişiklik yapma sürecine eğitim denir. Tanımda dikkat edilmesi gereken kavramlar yaşantı ve istendik ifadeleridir. Yaşantı, planlanmış olan amaca uygun, önceden planlanmış durumları açıklamaktadır. İstendik ise, toplumun beklentilerine ve ihtiyaçlarına uygunluk anlamına gelmektedir. Çağdaş eğitim yaklaşımında ise birey, kendi varoluşu içerisinde gelişen ve değişen bir süreç içinde düşünülmektedir. Sınıf yönetiminin etkili ve verimli olabilmesi daha çok uygulanabilmesine bağlıdır (Aydın, 2008).

Sınıf yönetimi ilk zamanlarda öğretmenin sınıf içindeki sağlamış olduğu hakimiyet olarak ifade ediliyordu. Sınıf içerisinde düzen ve disipline dayalı bir görüş yaygındı. Günümüzde ise sınıf yönetimi daha çok, öğrenmeyi ön planda tutan bir sınıf düzeninin meydana getirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1999).

Sınıf yönetiminde etkinliklerin doğru zamanda kullanılmasını sağlamak için zamanı doğru ve etkili kullanmak gerekir. Öğretimde öğretmen, tündengelim yaklaşımını izler. Yaklaşımın belirlenmesi istenilen hedeflere, eldeki varolan kaynaklara ve ihtiyaca göre farklılık gösterir. Yaklaşımların kullanılmasında farklı uygulamalar kullanılabilir (Başar, 2003).

Sınıf yönetimini, öğretmenin sınıfta belli bir düzen içinde devam etmesi ve öğretmenin karakteristik özellikleri ile sınıf yönetimi yaklaşımları meydana getirir. Sınıf yönetiminde, sınıftaki bütüncül öğretim yöntemini uygulamak amacıyla kullanılıyorsa, geleneksel ve modern öğretim yaklaşımları olmak üzere iki ayrı sınıf yönetimi anlayışı ortaya çıkar (Yaka, 2006, ss. 37-38).

2.2.1. GELENEKSEL YAKLAŞIMLAR

Geleneksel yaklaşım eğitim hayatı süresince yüz yıllardır uygulanmakta olan ve zaman içerisinde geliştirilen bir öğretim yöntemidir (Yaka, 2006, s. 39).

Geleneksel yönetim anlayışı, Doğu'da ve Batı'da özellikle de İlk ve Ortaçağ'da etkili olmuştur. Geleneksel yaklaşım katı özelliklerinden dolayı öncelikle Batı'da 15. ve 16. yüzyıllardan itibaren çok eleştirilmeye başlanmış ve zaman içerisinde, geleneksel anlayışın zıttı olan disiplin ve sınıf yönetimi anlayışı geliştirilmiştir (Yılman, 2006).

Geleneksel yaklaşım öğretmeni merkeze almaktadır. Sınıf içi ve dışında, öğrencilerle yapılan eğitim uygulamalarında öğretmen aktif konumda, öğrenci ise pasif konumdadır (Aydın, 2000).

Geleneksel yaklaşıma göre sınıf içinde ve dışında kontrolü sağlamak için korkutma, cezalandırma ve şiddete yer verilir. Sınıf içerisinde öğrenciler, öğretmenlerine itaat ederler. Bundan dolayı öğrencilerde bağımlı bir kişilik oluşumu ortaya çıkar (Yaka, 2006, s. 39).

Öğretmenler geleneksel ya da otokratik sınıf yönetimi yaklaşımında, "kontrol", "ceza verme", "gözdağı verme", "sınırlar koyma", "zorlayıcı olma", "kuralları bilme ve hatırlatma", "olaylara karşı sert olma", "kınama", "emir verme", "isteme" vb. ifadelerini kullanmaktadırlar (Gordon, 1996).

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında öğretmenin hedefi mevcut düzeni korumaktır. Fakat düzeni sağlamak, riski de beraberinde getirir. Çünkü bu yaklaşımda öğretmen, her an öğretimi yarıda bırakabilir. İstenilmeyen davranışlar uygun görülmez, daha çok emir verme vardır. Öğretmen için dersin yarıda kesilmesi, düzenin bozulması kadar önemli bir neden değildir. Geleneksel sınıf yönetiminde dersin normal akışı bozulmadığı sürece ders yarıda kesilmez (Çelik, 2008).

Geleneksel eğitim anlayışında öğrencilerin, öğretmenin vermiş olduğu kararları sorgulaması mümkün değildir. Öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim belli kurallar içerisinde gerçekleşir. Sınıf içerisindeki kurallar oldukça serttir. Kurallar yalnızca öğretmen tarafından konulur ve değişmez doğrular olduğundan dolayı karşı konulmadan kabul görürler (Aydın, 2008).

Sınıf içerisinde öğretmenin merkezde olduğu düşünülen yaklaşımdır. Öğretmenin sınıfta belirlemiş olduğu kurallar ve öğretmenin amaçları yönünde etkinlikler uygulanır. Sınıf yönetimi, sınıf içindeki mevcut düzeni korumak amacıyla oluşturulmuştur; fakat sınıfta öğrenme ve öğretme etkinliklerinin devam ettirildiği ortam olarak ifade edilir (Sarıçoban, 2005).

Geleneksel yaklaşımda, sınıf yönetiminde öğretmen belirlediği kuralları öğrencilerinin koşulsuz kabul etmelerini ve bu kuralları eksiksiz uygulamalarını bekler. Öğretmen, belirlemiş olduğu kuralları öğrencilere nasıl uygulayabileceğine odaklanır (Saban, 2000).

Geleneksel yaklaşımda, öğretmenin belirlemiş olduğu sınıf kuralları, öğrenciler tarafından benimsenmek zorundadır. Sınıf kuralları herkes tarafından kabul görmeyebilir. Öğretmenin öğrencilerden beklentileri eğitim öğretim etkinliklerinin uygulanmasında önemlidir. Geleneksel yaklaşımda, merkezde öğretmen yer almaktadır. Öğretmen bilgiyi aktaran aktif taraf, öğrenci ise bilgiyi alan pasif taraftır.

Sınıf içi kurallar ise oldukça sert ve sadece öğretmenin koymuş olduğu kurallardır. Öğretmenin koymuş olduğu kurallar sorgulanmadan kabul edilir. Bundan dolayı bu yaklaşım demokratiklik ilkesine uygun değildir. Geleneksel yaklaşımın amacı, sınıf yönetiminde düzeni ve disiplini sağlamaktır. İletişim çoğunlukla öğretmenden (bilgiyi aktaran) öğrenciye (bilgiyi alan) şeklinde devam eder (Aydın, 2010).

Geleneksel yaklaşım günümüzde var olan eğitim anlayışına ve okul öncesi eğitim felsefelerine uygun değildir. Okul öncesi eğitimde otoritenin tek elde toplanması ve çocuklarında otoritenin koymuş olduğu kurallara sürekli uyum sağlaması çocukların gelişimsel özellikleri açısından mümkün değildir. Davranış

değiştirme ve disipline yönelik tutumlar kesinlikle kabul edilemez (Uyanık Balat, 2013, s. 6).

2.2.2. ÇAĞDAŞ YAKLAŞIMLAR

1970 yılında yeni ve farklı sınıf yönetimi yaklaşımları geliştirilmiştir. Çağdaş yaklaşım bireydeki istenilmeyen davranışları önlemeye ve davranışı istenilen şekilde değiştirmeye yönelik bir yaklaşım olmuştur (Çelik, 2003).

Çağdaş yaklaşım, öğretimin içerdiği sınıf yönetim anlayışıdır. Modelde hümanist bir yaklaşım vardır. Eğitim öğretim de öğrenci merkezdedir. Bilginin zamana ve o günün koşullarına bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini öngörür (Yılman, 2006).

Günümüzde öğretmenin öğrenmeyi sağlayan, öğretim sürecine yön veren bilgi birikimi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Eğitim alanındaki yenilikler, sınıf yönetimi yaklaşımlarını da önemli ölçüde etkilemiştir. Çağdaş yaklaşımda, öğrenci merkeze alınmıştır. Sınıf ortamında öğrencinin bir obje olarak değil, bir birey olarak görüldüğü, konuların öğretmenin rehberliğinde tartışılabilirdiği, iyiliği ve barışı ön planda tutan, sınıftaki etkinliklerde öğrenci ile öğretmenin birlikte hareket ettiği ve sorumlulukların paylaşıldığı bir yaklaşım şeklidir (Aydın, 2010).

“ Çağdaş yaklaşım, yapılandırılmış eğitimde esnekliğe yer verir. Öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişim alanlarına uygun olan yaklaşım şeklidir ” (Burç, 2006, s. 45).

Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı, sınıfı bir sistem olarak görür. Böylece sınıf öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç etmenlerle; okul, çevre ve aile gibi dış etmenlerin bir arada olduğu eğitim ve öğretim ortamı olmaktadır. Öğretmen, öğrenme sürecinin iç ve dış koşullarını oluşturan özgün koşulların farkındadır. Dolayısıyla öğretmen, okul içindeki ve dışındaki kaynakları eğitimde kullanmak için en uygun şekilde yararlanmalıdır (Aydın, 2000).

Sınıf yönetimiyle ilgili yapılan araştırmalarda, diğer yönetim alanlarındaki gibi geçmişten günümüze kadar demokratik yönetim anlayışının hakim olduğu görülmektedir. Demokratik yönetim anlayışı ile çağdaş yaklaşım iç içedir.

Çağdaş eğitim anlayışının hakim olduğu eğitim ortamlarında, öğrenciler arasında ki sorunlar daha az olmakta, öğrenciler kaliteli bir eğitim ile başarısını yükseltmektedir (Black, 2005).

Çağdaş yaklaşım, sınıf yönetiminde öğrenciye değer verilen yaklaşımdır. Öğretmen rehberlik yaparak öğrenciye destek verir (Ünal ve Ada, 2003).

Çağdaş yaklaşım öğrenciyi merkeze almaktadır. Geleneksel yaklaşımda yer alan otoriter davranış şekli, yerini duyarlık eğitimine bırakmıştır. Öğretmenin liderliği, öğrencilerin başarılı olmalarını ve öz yeterliklerini yüksek tutmayı gerektirir. Öğretmenin öğrenciler tarafından kabullenilmesi, öğrencilerin başarıya gitmesini sağlar. Çağdaş yaklaşımda öğretmen, herkes tarafından kabul edilen bir yaklaşım sergilemelidir (Ünal ve Ada, 2003).

Çağdaş yaklaşım, öğrencinin başarısına yönelik uzun bir süreçtir. Çağdaş yaklaşımda, sınıf yönetimin de öğrenci merkeze alınmaktadır. Geleneksel yaklaşımdaki otoriter davranış şekli, yerini öğretmenin öğrenciye rehberlik yaptığı bir anlayışa bırakmıştır. Öğretmenin rehberliğinde geliştirilen yöntem ve teknikler, öğrencinin başarısını artırmak amacıyla uygulanmıştır. Öğrenciler, güdülenerek farkındalıklarını arttırır (Aytekin, 2003).

Öğrencilerde dışsal disiplin modelinin yerine içsel disiplin modelinin oluşturulması sağlanır. Öğrencilere pekiştireç olarak; ceza yerine ödüllendirme kullanılır. Öğrencilerdeki bireysel farklılıklar önemlidir. Öğrencilerin öğretimde paylaşımcı, analitik düşünen, eleştiren bireyler olmasına önem verilir. İç ve dış çevre ilişkilerine önem verilir. Sonuçtan çok süreç göz önüne alınır. Öğretim yönteminde görsellik, gözlem ve deney, yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerine yer verilir (Yaka, 2006, s. 40).

Çağdaş yaklaşım, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve bedensel gelişimine uygun öğrenciyi merkeze alan bir modeldir. Öğrenci sınıfın bir objesi değil, bireyidir. Sınıfta öğretmenin koymuş olduğu kurallar öğrenciler tarafından demokratik bir biçimde eleştirilebilir. Öğretmen eleştiri sürecinde rehberdir. Sınıf bir sistem olarak görülür. Sınıf, aile gibi iç ve dış etmenlerin bir arada olduğu ortamdır. Sınıf, gerçek hayattan soyutlanmış bir ortam değil, canlı ve hareketli süreçlerin bütünüdür (Aydın, 2008, s. 6).

Başarılı ve etkili bir öğretmenin, yaşanılacak olan olumsuz durumlar karşısında ne derece dayanıklı olduğu incelenir. Başarılı bir öğretmenin kesin ve herhangi bir olumsuz durumda geçerli kişilik özellikleri olduğu da düşünülür. İdeal öğretmen modelinin özellikleri şunlardır (Aydın, 2003):

- a) Öğretmen, ön yargılardan uzak ve her türlü eleştiriye açıktır.
- b) Öğretmen, duyuşsal ve zihinsel yönden tutarlı, sağlıklı bir kişiliğe sahiptir.
- c) Öğretmen, toplum ile barışıktır.
- d) Öğretmen, kendini sürekli geliştiren, öğrenen ve bilgiyi çevresiyle paylaşan biridir.
- e) Öğretmen, toplumu ve çevreyi sever.
- f) Öğretmen, iletişime ve bilimsel gelişmelere açıktır .
- g) Öğretmen, paylaşım ile çalışmayı sever, üretici ve bilgi edinmeye açıktır.
- h) Fikirlerini ve gözlemlediklerini anlatırken tarafsızdır,
- ı) Demokratik yaşama ve insan haklarına karşı saygı duyar.

Öğrencilerin öğrenme ihtiyacını karşılamak, beceri ve yetenekleri doğrultusunda kendini geliştirme imkanı sunmak amacıyla; eğitim öğretim programları, nitelik açısından farklılaştırılarak daha derinlemesine öğrenme imkanı sunmalıdır. Programın amacı ise öğrencinin yetenek ve becerilerini geliştirme olanağı sağlamaktır. Program öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değiştirilirse, konular daha anlamlı ve anlaşılır hale gelir (Özden, 1999).

Sınıfı çağdaş yönetim anlayışına uygun şekilde yöneten öğretmen özellikleri şunlardır (Ünal ve Ada, 2003):

- a) İnsanlara karşı saygılı, içten ve sevgi dolu olmalıdır.
- b) Her öğrencinin bireysel farklılıklarının ve ihtiyaçlarının olduğunun farkında olmalıdır.
- c) İnsan hak ve özgürlüklerinin ve demokrasinin gerektirdiği ilkelere saygı duymalıdır.
- d) Her öğrencinin eşit eğitim ve yaşama hakkına sahip olduğunun farkında olmalıdır.
- e) Öğrencilere aynı mesafede ve eşit olmalıdır.
- f) İletişim becerilerinde kendini geliştirmiş olmalıdır.
- g) Öğretmen kendini geliştirmeli ve her daim yeniliğe açık olmalıdır.
- h) Davranışıyla öğrencilerine örnek olmalıdır.

Okul öncesi eğitim programında da çocuk merkezli ve yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır. Bundan dolayı okul öncesi eğitim programı da öğretmenin çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımlarını içselleştirmesini destekler ve demokratik yönetim anlayışını içeren çağdaş yaklaşımlarla örtüşür (Uyanık Balat, 2013, ss. 6-7).

2.3. SINIF YÖNETİM MODELLERİ

Öğretmen, eğitim öğretimin tamamında aynı olmayan etkinlikleri planlamalı, uygulamalı ve değerlendirmelidir. Etkinliklerin amaca yönelik uygulanması, çeşitli sınıf yönetimi yaklaşımlarını anlamayı ve uygulamayı gerektirir (Sarıtaş, 2005).

Toplumun gelişmesiyle, eğitimde de gelişmeler yaşanmıştır. Sınıf yönetiminde kullanılan başlıca modeller; tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere toplam dört kategoride incelenmektedir.

2.3.1. TEPKİSEL MODEL

Sergilenmesi hoş olmayan davranışlar karşısında ödül ya da ceza vererek uygulanan modeldir. Bu modeldeki amaç, söz konusu davranışın düzeltilmesidir. Fakat tepkisel modelde iletişim zorlaşır hatta zamanı geldiğinde tepkiye bile neden olabilir (Erdoğan, 2008, s.25). Tepkisel modeli kullanma eğilimi gösterenler genellikle deneyimsiz, sınıf yönetimi konusunda bilgisiz öğretmenlerdir. Diğer sınıf yönetimi modellerini kullanmakta zorluk çeken öğretmenler de bu modeli tercih ederler (Başar, 1999, s. 15).

Tepkisel sınıf yönetimi modelin de okul öncesi dönemde ki çocuklar için uygun olmayan özellikler yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerine tepkisel modelin yalnızca uygun özelliklerinden yararlanmaları önerilebilir çünkü okul öncesi dönemde çocuklar davranışlarına ilişkin anında geri bildirim beklerler fakat ertelenmiş ödüller bu dönemdeki çocuk için kullanışlı bir yöntem değildir. Okul öncesi dönemde olumlu davranışları pekiştirmek amacıyla kullanılan ödüller etkili bir yöntemdir ; fakat ceza çocukta davranış değişikliği için tercih edilmeyen bir yöntemdir. Etkili bir okul öncesi öğretmeni olumlu ve olumsuz davranışları ortaya çıkaran faktörleri gözlemlemeli ve olumlu pekiştireçlerden faydalanmalıdır(Uyanık Balat, 2013, ss. 7-8).

2.3.2. ÖNLEYİCİ MODEL

Sergilenmesi istenilmeyen davranış önceden kestirilip henüz oluşmadan önlem alınan modeldir. Modeldeki amaç sorunların çıkmasına izin vermeden gerekli düzenlemeleri yaparak tepkisel modele olan ihtiyacı minimize etmektir (Başar, 1999, s. 15). Söz konusu modele öğrencileri ile ilk karşılaşmadaki derste sergilenmesi istenilmeyen davranışlar konusunda uymaları gerekli olan ilkeleri öğretmekle başlanılabilir. Model kullanımında karşılaşılabilecek sorun ise, öğrencilerin aşırı önlem karşısında sıkılıp okul ortamından uzaklaşmaları veya okul hayatı dışında kalan hayatlarında karşılaşılabilecekleri sorunlar karşısında bilgilerinin eksik kalmasına neden olabilir (Ağaoğlu, 2007).

Önleyici model, okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi yaklaşımı olarak yararlanabileceğimiz modellerden birisidir. Okul öncesi öğretmenleri, programlarında çocuklar için sorun teşkil edebilecek noktalara dikkat edip önceden planlamalar yapmalıdır. Örneğin programda yer alan görsel sanatlara yönelik bir uygulamada çocuk sayısına uygun malzeme ve materyal hazırlayabilmek önlemlerle bir yaklaşımdır ve uygulama sırasında ortaya çıkabilecek sorunları ve istenmeyen davranışları ortadan kaldırır ve öğretmenin zamanı etkili kullanmasını sağlar (Uyanık Balat, 2013, s. 8).

2.3.3. GELİŞİMSEL MODEL

Gelişimsel modelde, öğrenen öğrencilerine uygun faaliyetlerde bulunmalarına olanak sağlar. Öğrencilerinin öğrenme düzeylerine uygun olarak eğitim ve öğretim programı düzenler ve ortaya koyar (Erdoğan, 2008).

Gelişimsel model dört basamaktan meydana gelmektedir. Birinci basamak onuncu yaşa kadar devam eden süreçtir. Çocuklar birinci basamakta nasıl öğrenci olunacağını öğrenirler. Bu süreçte öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu basamakta öğretmen sınıf yönetimi konusunda çok zaman ve çok çaba harcamak zorundadır. İkinci basamak on-on iki yaşlarını kapsamaktadır. Bu süreçte öğrenciler sınıf düzenine uyum sağlamaya çaba gösterir ve öğretmenini üzmemek isterler. Bundan dolayı sınıf yönetimine verilen ağırlık birinci basamağa göre azalır. Üçüncü basamak on iki- on beş yaşlarını kapsar. Bu dönemde öğrenciler sınıf yönetim kurallarını sorgulamaya başlarlar. Kendini gösterme gayretini içindedirler. Birbirlerini koruyup kollama, yaşlılarının beğenisini kazanmaya çalışma, öğretmeni zor durumda bırakma , bağımsız davranma ve şiddet eğilimi gibi davranışlar sergileyebilirler. Dördüncü basamak ise lise yıllarını kapsamaktadır. Zihinsel gelişim ve sosyalleşme süreci hızlıdır. Öğrencilerin kimlikleri, davranışları şekillenmeye başlar, öğrenciler sınıf ortamında nasıl davranması gerektiği hususunda kendilerini sorgulamaya başlarlar. Bundan dolayı bir önceki döneme göre öğretmenin sınıf yönetimi sorunları azalmaktadır (Küçükahmet, 2000).

Gelişimsel modelin okul öncesi dönemi içinde alan ilk basamağı bizim için önemlidir. Okul öncesi öğretmeni çocuğun gelişimini temel alan bir yaklaşımla programını hazırlar. Okul öncesi eğitim programı gelişimsel bir programdır ve çocuğun bütün gelişim alanlarının dikkate alındığı, basitten karmaşığa doğru ilerleyen bir yapıya sahiptir. Bundan dolayı okul öncesi öğretmenleri çocuğun zihinsel, dilsel, sosyal-duygusal, psikomotor ve öz bakım alanlarında ki gelişimini sürekli takip ederken, gelişimin her çocukta benzer fakat her çocuğun ayrı bir birey olduğunu dikkate almalıdır (Uyanık Balat, 2013, ss. 8-9).

Okul öncesi dönemde öğretmenin sınıf yönetimi anlayışı çocuğun gelişimi üzerine kurgulanır. Çünkü bu dönem çocuklarının yaşlarına özgü gelişimsel yönden bazı yetersiz veya geliştirilmesi gereken becerileri olabilir. Örneğin üç yaşındaki bir çocuk kendi isteğiyle oyuncağını arkadaşıyla paylaşabilir veya paylaşmayabilir. Öğretmen çocuğa herhangi olumsuz bir yaklaşım sergilemez çünkü bu durumun çocuğun bulunduğu yaşın gelişimsel özelliklerinden dolayı kaynaklandığını bilir; ama süreç içerisinde paylaşmaya yönelik uygulama ve etkinliklerle davranışın gelişmesini destekler. Sınıf yönetiminin önemli konularından biri olan sınıf kurallarının oluşturulması sırasında da okul öncesi eğiticileri yine çocuğun yaşını ve gelişimini dikkate alarak çocuğun gerçekleştirebileceği, uygulamaya koyabileceği gerçekçi ve uygun sayıda davranışa yer verirler (Uyanık Balat, 2013, s. 9).

2.3.4. BÜTÜNSEL MODEL

Bütünsel yönetim modeli, ilk üç modelin sentezi olarak ifade edilebilir. Bütünsel model önleyici modeldeki gibi sınıf yönetimine öncelik verir, bireyin olduğu kadar grubun da istenmeyen davranışlarını düzeltmeye ya da ortadan kaldırmaya yöneliktir. Belirlenen davranışın uygun koşullarda ortaya çıkabileceği düşüncesiyle ortamı düzenlemeye, önleyici yöntemde bütün uğraşlara rağmen oluşacak istenmeyen davranışların düzeltilebilmesi amacıyla tepkisel yöntemden de faydalanılır (Başar, 1999).

Bütünsel model, sınıf yönetimini etkileyen faktörlerin önemsenmesini gerektirir. Önleyici sınıf yönetim modeline öncelik vererek, gruba olduğu kadar bireye de yaklaşılır. İstenilen davranışı gerçekleştirebilmek için istenmeyen davranışın engellerini ortadan kaldırmak önemlidir. İstenen davranışa sadece uygun koşullar olduğu zaman ulaşılabilirdiği, istenmeyen davranışlar görüldüğünde, uygun olmayan davranışı ortadan kaldırmak gerektiği amaç edinilmiştir (Başar, 1999).

2.4. SINIF YÖNETİMİNDE ETKİ EDEN DEĞİŞKENLER

Sınıf yönetimini etkileyen değişkenler, öğrencilerin tutumlarına ve hareketlerine etkisi olan ve belirleyen etkenler olarak düşünülebilir (Aydın, 2007). Sınıf yönetimine etki eden birçok değişken mevcuttur. Bu değişkenlerden ilk olarak ifade edilebilecekler çevre, akran grubu, aile, okul, sınıf ortamı, program, öğrenci, öğretmen ve öğretim yaşantılarının oluşturulması olarak sıralanabilir.

Okulun en önemli özelliklerinden biri insan unsurunun ağırlıklı olması ve sosyal bir ortam içinde çevrenin bir parçası olarak varlığını sürdürmesidir. Okul bulunduğu çevreden öğrenci alır, yetiştirir ve tekrar topluma verir (Taymaz, 2007). “Okul ve sınıf, çevrenin önemli bir parçasıdır ve sınıfta yaşanan sorunlar bir anlamda çevrenin bir uzantısı olarak görülebilir ” (Erdoğan, 2008).

Çocuğun hangi akran grubuna ait olacağı, yaşadığı çevreye ve okula göre değişebilir. Eğitime ve akademik başarıya önem veren akran grupları çocuğun eğitim hayatını olumlu yönde etkilerken, eğitimin önemini kavramayan ve zamanını sürekli eğlenceye ayıran gruplar ise çocuğun okuldan kopmasına ve eğitimden uzaklaşmasına neden olur (Erden, 2005). Okulun kazandırmak istediği özelliklerle öğrencinin arkadaş grubunun özellikleri arasında ciddi bir fark varsa, istenen davranışların gösterilme ihtimali düşer (İlgar, 2000).

Ailenin çocuğa karşı sergilemiş oldukları hal ve hareketleri, çocuğun kişiliğinin yanı sıra okul başarısını da etkilemektedir (Erden, 2005). Okulda yapılan eğitimin başarıya ulaşması için öğrencinin ailesinin ilgi ve yardımına ihtiyaç vardır (Taymaz, 2007).

Sınıf, içinde bulunduğu okulun bir parçasıdır. Okul yönetimi de sınıf yönetiminin üst sistemidir. Bu yüzden okulda egemen olan yönetim anlayışı sınıf yönetimini de etkiler (Aydın, 2007). “Eğitim sistemi içinde okulun temel işlevi, öğrencilere istenilen davranışları kazandırma ve belli öğrenme yaşantılarının öğrencilerle yaşanmasını sağlamak için çevreyi gerekli biçimde düzenlemektir” (Taymaz, 2007).

Sınıfı oluşturan öğrenciler genellikle farklı gelir düzeyine ve farklı kültürel özelliklere sahip ailelerden gelirler. Her bir öğrencinin kişisel özellikleri, yetenekleri, dil becerileri ve ilgileri farklıdır. Bu farklar hem öğretimi hem de öğrenciler arasındaki etkileşimi olumsuz etkileyebilir. Öğretmen her öğrencinin kendine özgü özellikleri olduğunu kabul etmeli ve öğrencilerin ortak özelliklerinden yararlanarak öğretim etkinliklerini düzenlemelidir (Erden, 2005).

2.5. SINIF YÖNETİMİNİN BOYUTLARI

Sınıf yönetimi, sınıfta öğrenme için uygun ortamın sağlanmasını, öğretimin yönünü ve etkinliklerde etkili zaman yönetimini, sınıf ortamındaki ilişkilerin belirli kurallar çerçevesinde sağlanmasını, öğretmen öğrenci etkileşiminin sağlanmasını ve öğrenci motivasyonunun artırılmasını sağlamaktadır (Karip, 2005).

“Sınıf yönetimi, sınıf ortamının hedefe yönelik uygun bir orkestra uyumu içerisinde düzenlenmesi ve yönetilmesidir. Öğrenme için uygun bir ortamın sağlanması için süreçlerin ve kuralların sağlanması gerektiği düşünülmektedir” (Gündüz, 2004).

Bazı araştırmacılar sınıf yönetimini öğretim stiline, öğrenme stratejisinin ve etkili öğretim uygulamalarının bir boyutu olarak görürken, bazıları da öğretimle iç içe görmektedir. Ders süreci içinde yer alan program, öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme ile sınıf yönetimi birbiriyle etkileşim halindedir (Türnüklü, 2000).

“Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki davranışlarının temelinde, alana ilişkin düşünce ve tutumları yer alır. Bundan dolayı sınıf yönetimine ilişkin öğretmen davranışlarında beklenen değişim öğretmenin sergilemiş olduğu tutumdur” (Çağlar, 2004).

Sınıfın yönetilmesi, eğitimde başarının ilk adımlarından birisidir. Sınıf yönetiminde etkili olan öğretmendir. Öğretmenin liderlik özelliğinin yanı sıra yöneticilik özelliğinin de geliştirilmesi önem arz etmektedir. Öğretmenin rehberlik rolünü gerçekleştirebilmesi, sınıf yönetimi etkinliklerinde bilgi ve beceri sahibi olması ve bilgisini aktarabilme yeteneğine bağlıdır. Sınıf yönetimi beş boyutta ele alınır (Demirtaş, 2005).

2.5.1. SINIF ORTAMININ FİZİKSEL DÜZENİ

Sınıf ortamının fiziki olarak düzeninden kast edilen, öğrencilerin oturma planları, öğretmen masasının yerleşimi, öğretim alanlarının durumu, araç – gereçler gibi konulardır. Sınıf mekânsal anlamda okulun içerisinde yer alan unsurlar arasında en kritik ve fonksiyonel olan unsurdur. Eğitim – öğretim faaliyetlerinin hemen hemen hepsi sınıfta gerçekleştirilmektedir. Sınıf, eğitim ve okul ortamında uygulamanın sınırlarını tayin eden sistemin en başında bulunur (Açıkalın, 1997).

Sınıfın fiziksel ortamı eğitim – öğretim faaliyetlerinin etkili gerçekleştirilebileceği ortamın yanı sıra öğrencilerin tutumları ve uygulamalara ne ölçüde katılımlarını da etkilemektedir (Erden, 2005). Nanos (1991)'a göre sınıf yönetiminin etkili şekilde gerçekleştirilebilmesinin ilk unsurlarından birisi de sınıfın fiziksel ve mental yapılarıyla alakalı ön düzenlemelerdir (akt. Başar, 2006). Sınıfın dar olmaması, sınıf düzeninin farklı eğitim – öğretim etkinliklerinin uygulanmasına imkan verecek nitelikte tasarlanması, öğrencilerin oturma düzeni, ısı, ışık, hijyen, öğrencilerin rahatlığının sağlanması gibi bütün unsurların amaçlara uygun düzenlenmesi başlıca etkenlerdir (Başar, 2006). İlgi çekici, iyi düzenlenmiş bir sınıf öğrencileri öğrenmeye karşı olumlu yönde tutum geliştirmelerine, başarılı olmalarına ve kendilerine güvenmelerine yardımcı olurken, dağınık, kırık dökük, çok fazla uyarıcı bulunan sınıflar ise öğretmen ve öğrencilerin dikkatini dağıtarak öğrenmeye karşı olumsuz tutum göstermelerine neden olmaktadır (Erden, 2005).

2.5.2. ZAMAN YÖNETİMİ

Zamanın etkili kullanımı etkili sınıf yönetiminin en önemli unsurlarından biridir. Derste konuları arasındaki geçişlerin zaman kaybedilmeden yapılması, öğrencinin dikkatinin dağılmasına izin verilmeksizin yeni konuya geçilmesi ve derslere devamın sağlanması bu boyutta incelenir (Çelik, 2002).

Zamanın etkili kullanımı, zamanı kontrol altına almak, zamanı yönetmek demektir. Zamanı yönetmek, olayları ve olguları önceliklerine göre sıralayabilmektir. Öğrenciler, görev sürelerini bilirlerse, büyük ihtimalle çabaları ve ilgileri daha fazla yoğunlaşacaktır. Öğretmenin sınıfta zamanı nasıl kullanacağına karar vermesi, iletişim için önemlidir. Bir konuya ilişkin az zaman harcamak ya da konuyu geçiştirmek, konunun önemsiz olduğunu ya da öğretmenin bununla çok ilgilenmediğini gösterir (Kılbaş, 2007).

2.5.3. İLETİŞİM

Okul, işlevi gereği bir iletişim ve ilişkiler yumağıdır. Okulun öğeleri olan yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve okulda eğitime yardımcı diğer görevliler sürekli bir iletişim ve etkileşim içindedirler (Hoşgörür, 2007). Okulun bir alt birimi olan sınıfta da öğretmen ile öğrenci, öğrenci ile öğrenci arasında sürekli bir iletişim ve etkileşim söz konusudur. Öğretmen ve öğrenci iletişimi, sınıf yönetimi sorununu çözmede de etkili bir yoldur (İlgar, 2000).

2.5.4. DAVRANIŞ YÖNETİMİ

Sınıfla alakalı olan etkinliklerin, eğitim ortamının arzulan davranışın elde edilebilir duruma getirilmesi, pozitif sınıf ikliminin yaratılması, problemlerin, meydana gelmeden evvel öngörülmesi yoluyla arzulanmayan davranışların engellenmesi, sınıf kurallarına riayet edilmesinin temin edilmesi, arzulanmamasına karşın yapılan olumsuz davranışların değiştirilmesi, etkili sınıf yönetiminin davranış yönetimi boyutu ile bağlantılıdır (Başar, 2006). Sınıfta öğrenci davranışlarını etkileyen değişkenler vardır. Söz konusu değişkenler, öğrencilerin bireysel özellikleri ve gereksinimleri, okulun ve sınıfın iklimi öğretmenlerin geçmiş yaşantıları, öğrencinin amaçları ve okuldan beklentisi, sınıf yönetimi konusunda öğretmenin aldığı eğitim ve okul-çevre-aile ilişkisidir (Yiğit, 2004).

2.6. SINIF YÖNETİMİ BECERİSİ

Sınıf yönetiminin etkili şekilde gerçekleştirilebilmesi için sınıf ortamının, öğrencilerin ilgili oldukları hususlar dikkate alınarak, sınıf ortamından beklentileri ve ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde, eğitim – öğretim faaliyetlerine katılımlarını sağlayacak ve kolektif hareket etme dürtüsünü uyandıracak ve özendircek nitelikte düzenlenmesi gerekmektedir (İra, 2004).

Öğretmenlerin bazıları sınıflarını düzgün yönetme noktasında titiz davranırken bu duruma şahit olan öğretmenler bunu doğuştan gelen bir kabiliyetmiş gibi algırlar. Aslında bu doğuştan gelen bir kabiliyet olmayıp öğretmen yetiştirme programının bir parçası olarak sınıf yönetimi ve sınıf disiplinini temin etme kuramlarının öğretilmesi sonrasında edinilen beceridir (Mahiroğlu, 1993).

2.7. İŞ DOYUMU KAVRAMI

İş, “insanlar için değer ifade eden bir şey” olarak tanımlanmaktadır (Vural, 2004). İnsanlar yaşamlarının büyük bir bölümünü işlerinde geçirmektedirler. Bu durum, çalışanların iş ortamında işlerinden almış oldukları doyumun önemini göstermektedir (Sarpkaya, 2000). Modern insan, insanlık onuruna yakışır biçimde yaşamak için kendisine tüm imkanların sunulmasını istemektedir (Erginer, 2000). Bundan dolayıdır ki çalışanlar kendileri için uygun bir çalışma ortamı ihtiyacı duymaktadırlar.

İş doyumunu birçok bilim adamınca çeşitli tanımlarla açıklanmıştır. İş doyumunun genel kabul gören bir tanımı olmamasından dolayı araştırmacılar yaptıkları tanımlamaları farklı olarak yapmışlardır. İş doyumunu ile ilgili yapılan tanımlardan bir kaçını aşağıda aktarılmaktadır.

İş doyumunu çalışanların işlerinden duydukları hoşnutluk veya hoşnutsuzluk olarak tanımlamaktadır (Davis, 1988). İş doyumunu, çalışanın işinden veya iş deneyiminden elde ettiği olumlu ve hoş giden duygusal bir durumdur (Luthans, 1995). İş doyumunu, çalışanların işlerine karşı duydukları duygusal tepkileri olup, çalışanların işten beklentileri sonucu oluşur (Işıkhan, 1996). İş doyumunu, örgütte çalışan İş görenlere iş ortamının sağladığı doyumun derecesidir (Varoğlu, 1992). İş doyumunu veya doyumsuzluğu çalışanların istekleri ile buldukları durum

arasındaki karşılaştırmanın bir sonucudur. Değerlendirme sonucu artı yönde ise, doyum oluşur.

Schultz ve Schultz (1990)'a göre iş doyumunu, çalışanların işlerinin çeşitli yönlerine ilişkin tutumların toplamıdır. İş görenin işiyle ilgili genel tutumu olumlu ise iş doyumunu, olumsuz ise iş doyumsuzluğu ortaya çıkar.

2.8. İŞ DOYUMUNUN ÖNEMİ

Çalışanların işlerinden doyum sağlamaları son derece önem arz etmektedir. İşten alınan doyum çalışanın çevreyle olan ilişkilerini de etkilemektedir.

İş doyumunun üç önemli özelliği vardır. İşle ilgili bir duruma karşı gösterilen duygusal tepki bunlardan birincisini oluşturur. İkincisi ise, iş doyumunu genellikle çıktılarının beklentilerini ne oranda karşıladığına göre belirlenir. Eğer çalışanlar aynı bölümdeki diğer çalışanlara göre çok daha fazla çalışmalarına rağmen daha az ödüllendirildiklerini hissediyorlarsa iş arkadaşlarına, yöneticilerine ve işlerine yönelik olumsuz tutum geliştireceklerdir. Üçüncü ve son olarak, iş doyumunu kendisi ile ilişkili bazı özellikler taşımaktadır. Smith, Kendal ve Hulin tarafından bir işin en önemli özelliklerini gösteren beş iş boyutu olarak belirtilmiştir (Çetinkanat, 2000, s. 2):

- a) İşin Kendisi
- b) Denetim
- c) Yükselme olanakları
- d) Ücret
- e) Çalışma arkadaşları

2.9. İŞ DOYUMUNU ETKİLEYEN FAKTÖRLER

İş doyumunu çeşitli unsurlar etkilemektedir. Bu unsurlar iş doyumunun belirleyicileri ya da öğeleri olarak da ele alınmaktadır. Ayrıca iş doyumunu etkileyen bu unsurların karakterlere göre ve bulunulan yönetim kademesine göre (örneğin, idari işler yapanlarla, teknik işlerde çalışanlar veya beyaz yakalı çalışanlar, mavi yakalı çalışanlar ve hizmetliler açısından) kişiden kişiye değişebileceği belirtilmektedir. Genel olarak, söz konusu unsurlar, içsel ve dışsal olmak üzere iki ayrı sınıfta incelenmiştir.

2.9.1. İÇSEL FAKTÖRLER

Çalışanların iş doyumunu çok çeşitli faktörlerden etkilenebilmektedir. İş doyumunu etkileyen içsel faktörler arasında, kişinin cinsiyeti, yaş ve kıdem yılı, eğitim düzeyi, kişilik ve sosyo-kültürel çevre vb. faktörler etkili olmaktadır. Bu faktörlere aşağıda kısaca değinilmiştir.

Cinsiyet: İş doyumunda cinsiyet faktörü önemli bir etken olmakla beraber hangi cinsin daha çok doyum sağladığı konusunda tutarsızlıklar bulunmaktadır. Cinsiyet ile iş doyumunu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmasına rağmen cinsiyet faktörünün kültürel ve sosyolojik olguların da etkisi ile değişiklikler gösterebileceği düşünülmektedir. Hulin ve Smith bunun nedeninin cinsiyet ile doğrudan ilişkili olmadığını; ücret, iş düzeyi ve terfi gibi imkanlara bağlı olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Ayrıca kadının aile içerisinde ve dışarısında üstlenmiş olduğu roller ve görevler iş doyumunun değişkenlik göstermesinde önemli bir etkidir. Bundan dolayı kadınların ve erkeklerin iş doyumlarını etkileyen farklı etkenler olabileceği düşünülmektedir (Baysal, 1981, s. 190).

Yaş ve Kıdem: Genellikle yaş ilerledikçe ve çalışanın kıdemi arttıkça iş doyumunun da artacağı düşünülmektedir. Yaş ilerledikçe iş doyumunun artmasının nedeni olarak ödüllerin artması, meslekte terfi gibi etkenler öne sürülmektedir. Bununla birlikte gençlerin daha hırslı, beklentilerinin daha yüksek olması ve işe alışma devresinde bulunmaları gibi nedenler yüzünden daha doyumsuz oldukları öne sürülmektedir. Örneğin, ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmenlerin yaşlandıkça doyumlu olmaları, deneyim nedeniyle uyumlarının artmasına bağlanmıştır. Daha genç öğretmenlerin iş koşullarına ilişkin idealist

beklentilere sahip olmaları nedeniyle, işe ilk girdiklerinde doyumsuz olma olasılığının yüksek olabileceği belirtilmiştir (Günbayı, 2000, s. 75).

“İş doyumu ile ilgili olarak yapılan bir diğer araştırmada öğretim görevlileri örneklem olarak alınmış ve yaş ilerledikçe eğitim, kıdem ve unvanın üniversite ortamında ilerleyeceği düşünülerek doyumun artmakta olduğu ileri sürülmüştür” (Çetinkanat, 2000).

Ancak, öğretmenler üzerinde yapılan bir başka araştırmada ise, yaşın öğretmenlerin iş doyumu üzerinde temel bir etkisinin olmadığı saptanmış; ancak örneklem farklılığı ve bu konuda yapılan araştırmaların azlığı nedeniyle bu bulgu tam olarak değerlendirilememiştir. Bununla birlikte iş doyumunda yaş değişkeninin etkisinin, kısmen yaşla birlikte artan gelir, yetki, özerklik ve mesleki saygınlık gibi işin dışsal yararları ile açıklanabileceğine yer verilmiştir (Akçamete, 2001).

Eğitim Düzeyi: Eğitim düzeyi ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedefleyen çalışmalarda genel olarak eğitimin iş doyumu ile ilişkisinin olumlu, doğrusal ve büyüklüğünün fazla olmadığı saptanmıştır.

Fakat Wright ve Hamilton, eğitilmiş kişilerin beklentilerinin yüksek olacağından dolayı doyumsuzluklarının artacağını düşündükleri araştırmalarında farklı eğitim düzeyine sahip bireyleri karşılaştırmış ve ortalama üniversite mezunu olanların daha düşük seviyede eğitim düzeyinde olanlarla aynı seviyede iş doyumuna sahip olduklarını bulmuşlardır . Wright ve Hamilton araştırmalarında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. Fakat aynı koşullarda ve aynı işte çalışan ; eğitim seviyesi yüksek (yüksek lisans, doktora vb.) olan bir bireyle, eğitim seviyesi düşük (ilkokul) bir birey arasında iş doyumu seviyelerinin aynı olması beklenemez (Haniç, 2011, s. 44).

Kişilik: Kişilik kavramından, bir inşam nesnel (objektif) ve öznel (sübjektif) yanlarıyla diğerlerinden farklı kılan duygu, düşünce, tutum ve davranış özelliklerinin tümü anlaşılmaktadır. Buna göre, kişilik insanın kendinde olup bitenleri değerlemesi ve kendisine doyum ve çıkar sağlayacak bir duruma geçmeyi istemesidir. Bu açıdan kişilik farklılıkları, aynı iş çevresinde bulunan bazı insanların yaptıkları işten doyum sağlarken, diğerlerinin aynı doyumunu yaşamamalarının bir nedeni olarak görülebilmektedir (Akçamete, Kamer ve Sucuoğlu , 2001).

Sosyo – Kültürel Çevre: Kültür, bireysel bir özellik olmamakla birlikte, daha çok bir grup tarafından paylaşılan bir dizi ortak davranış kuramları veya zihinsel programlar temsil eder. Bu zihinsel programlar bireylerin birbirleri ile etkileşimlerinde birbirini tamamlayan davranış biçimleri yaratır. Aynı zamanda bireyler içinde buldukları kültürel çevreyle etkileşim içindedir. Çevresinin kültürel değerlerini öğrenerek kendi kişisel becerileriyle birleştirmeye çalışır. Bu süreçte, her kültürün kendine özgü bir çalışan insan modeli oluşturması söz konusudur. Kültürden kültüre farklılaşan değerler, davranış biçimleri farklı çalışan insan modelleri oluşturacaktır.

Kültürlerarası yapılan bir araştırmada ise, özellikle batı dışındaki toplumlarda gözlenen kültürel özelliklerden biri olan paternalizm (babacanlık/pederşahilik) incelenmiş ve paternalizmin bireyci batı toplumlarında, kişilerin hak ve özgürlüklerini kısıtlayıcı bir olgu olarak algılandığı için, batı yazınında olumsuz bir anlam ifade ettiği, otoriterlikle eşdeğer olarak ele alındığı belirtilmiştir. Buna karşılık, Türkiye'deki çalışanlar yönetici veya liderin paternalist olmasını beklemektedirler. Çalışanların çıkarlarını kollayan, onların sorunlarına ve sevinçlerine ortak olan, katılımcı, açık, iş dışındaki sorunlarla da ilgilenen, mesleki gelişime önem veren ve örgütte bir aile ortamı yaratan yöneticilerin Türk kültürel ortamında tercih edildiği gözlenmiştir (Ayçan, 2000).

2.9.2. DIŞSAL FAKTÖRLER

Söz konusu kişisel faktörler, içsel faktörler başlığı altında incelenmiş olup çevresel faktörler için yapıldığı fiziksel çevre, ücret düzeyi, iş arkadaşları ile ilişkiler, ast-üst ilişkileri, terfi olanakları, kararlara katılma, iletişim, sosyal güvence ve iş güvenliği ile sosyal yardım ve hizmetler olmak üzere dışsal unsurlar olarak açıklanacaktır.

Fiziksel Çevre: İşin yapıldığı fiziksel çevre, iş doyumunun birçok etkeninden birini oluşturmaktadır. Fiziksel çevre genellikle bir bütün olarak ele alınır ve çalışma ortamı olarak adlandırılır. Yapılan araştırmalarda personelin fiziksel çevreye; ücret, iş güvenliği, terfi olanakları gibi diğer etkenlerden daha az önem verdiği görülmüştür. Ancak, iş doyumunu ile çalışma ortamı arasında ilişkilere yönelik olarak öne sürülen görüşlerde, fiziksel çevrenin doyumsuzluğun bir sebebi olabileceği

belirtilmiştir. Araştırmalarda, çalışanların fiziksel çevreyi iş doyumunun bir parçası olarak gördükleri, ancak ortalama olarak diğer unsurlara kıyasla daha az önem verdikleri ortaya konmuştur. Aşağıdaki şekilde yer alan fiziksel çevrenin her bir öğesinin iş doyumunu üzerinde çok büyük bir etkisinin olmamasına karşın, bu öğeler doyumsuzluğun potansiyel bir kaynağı olabilecektir (Sundstrom, 1986).

Fiziksel çevrenin öğelerini gürültü, müzik, aydınlatma, sıcaklık, havalandırma, renkler, mobilya, araç-gereç, gizlilik, statü sembolleri oluşturmaktadır. Bu öğelerden herhangi birinde oluşabilecek bir bozulma veya olumsuz bir durum çalışanın işten doyum almamasına neden olabilecektir.

Ücret Düzeyi: Çalışan açısından iş, genelde, gereksinmelerinin ve isteklerinin karşılanması olarak tanımlanabilecek, geçimi sağlayacak olanakların bütünü ile eş anlamlıdır. Çalışanların var olan yaşam düzeylerini koruyup sürdürebilmeleri, tasarladıkları boyutta geliştirebilmeleri iş yaşamında elde edebilecekleri gelirle doğrudan ilgilidir. Bu nedenle, örgüt içindeki ve dışındaki birey, ücret düzeyinin belirlenmesi ve uygulanması ile yoğun biçimde ilgilenmektedir (Açıklım, 1994).

Buna göre personel açısından ücret, belirli ölçülere göre kendisinin ve ailesinin belirli yaşam düzeyi için gereksinmelerini karşılayan bir araçtır. Ücretlerin ayrıca, işletmede etkinlikle çalışmaları açısından personeli motive edici bir etkisinin varlığı da söz konusudur. İşletmedeki personel almayı umduğu ücret ile eline geçen gerçek ücreti karşılaştırır ve karşılaştırma sonucu eşitlik ortaya çıkıyorsa, personel doyuma ulaşır; eğer eşitsizlik çıkıyorsa doyumsuzlukla karşı karşıya kalacaktır (Artan, 1981).

Terfi Olanakları: Personelin halihazırda bulunduğu görev kademesinden daha fazla sorumluluk gerektiren, daha yüksek ücretli, daha geniş yetki ve hareket serbestisi tanıyan, daha ayrıcalıklı ve daha az gözetimi olan bir işe atanması durumunda terfi olayı gerçekleşmektedir. Tüm bunların sağlanması personelin istek ve beklentilerini karşılamasını, örgüte olan bağlılığının artmasını ve gösterdiği performansın yükselmesini sağlamaktadır. İşletme içerisinde çok çalıştığı halde sürekli aynı pozisyonda kalan ve hiçbir ilerleme kaydedemeyen bir personelin iş doyumunu ve işletmeye olan bağlılığı azalmakta ve çok kısa bir süre içerisinde bu personel başka bir işletmeye geçmektedir. İşletmenin üst yönetiminde yer alan

yöneticiler, nitelikli, yetenekli ve bilgili insanların uygun mevkilere yükselmesini sağlamaktan sorumludur (Şerbetçi, 2001).

Terfi edemeyen personelin, ilerleme amacı engellenmiş olduğundan iş doyumuna ulaşamaması sonucu ortaya çıkabileceği gibi; personelin gereksiz bir terfi ile bu terfiin gereklerini yapamama nedeniyle, yeni görevle başa çıkma konusunda yetersiz olma sonucu da ortaya çıkabilir (Çelikkol, 2001). Bu durumda kişinin kendini terfi ettiği işte yetersiz hissetmesi sonucu iş doyumsuzluğu yaşaması olasıdır.

Kararlara Katılma: Kararlara katılma yolu ile personel, kendilerini etkileyen kararlarda etkin rol oynayabilmektedir. Katılmanın temelinde yatan düşünce, kişilerin kararlara katıldıklarında verilen karar benimsyecekleri ve destekleyecekleri gerçeği yatmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s. 169). Personel katılımının sağlanması ve katılımdan başarılı sonuçlar elde edilmesi motivasyon ile yakından ilgilidir. Personelin motivasyonu, yerine getirecekleri görevlerim ve bunların tüm faaliyetleri destekleme şeklini anlamaları ile başlar. Çalışanlar, bütün düzeylerdeki mükemmel iş performansının avantajları, diğer çalışanlar üzerindeki olumlu etkileri, müşteri tatmini, maliyetlerin azaltılması, işletmenin ekonomik açıdan iyileşmesi gibi etkileri konusunda bilinçlendirilmesi gerekir (Öztürk, 1993).

Personelin kararlara katılmasını sağlamada başvuru yollardan biri yönetime katılmadır. Yönetime katılma, büyük ekonomik kuruluşlarda, emek ve sermayenin, yöneticiyi eşit oylarla seçmesi ve yönetim kararlarını denetlemesidir. Ancak, yönetime katılma, yönetici ile birlikte karar verme veya yöneticinin alacağı kararlara müdahale etme anlamım taşımamaktadır. Sadece, personelin alınan kararlardan denetim kurulu işlevi göreyerek denetlemesi, dolaylı olarak kararlara katılması söz konusudur (Akçaylı, 1995).

Bir başka tanıma göre yönetime katılma, sınırlan özel mülkiyetçe çizilmiş bir alanda ve ortak sorunları çözerek emek verimliliğinin artırılması amacıyla, işçilerle işverenlerin, taraflara karşı göreyli bağımsızlığı varsayılan ve yönetim hiyerarşisinde yer alan ortak organlarda işbirliği yapmalarını sağlayan mekanizmanın adıdır (Fişek, 1977).

Kararlara katılma sayesinde personel kendilerine danışıldığına, fikirlerinin alındığına ilişkin bir yargıya varırlar ve böylelikle de psikolojik bir doyuma ulaşırlar.

Bu da kuşkusuz personelin özendirilmesine olanak sağlayacak, personelin işi terk etme ve işten ayrılmalarının azalması ile personel devir hızının düşmesine olanak sağlayacaktır (Akdemir, 1992).

İletişim iki sistem arasındaki bilgi alış verişi olarak tanımlanmaktadır. Daha kapsamlı bir tanımla iletişim; mesaj, gönderici ve mesajı alan olmak üzere, üç önemli unsuru olan ve bilgi, deneyim, duygu, görüntü veya sesin iletilmesi ve işlenmesi sürecidir. İnsanda iletişim kurma gereksinimi, çevreyi etkileme isteğinden kaynaklanır. Bu nedenle iletişim ister bilgiyi yaymak, ister eğitmek, ister eğlendirmek ya da yalnızca anlatmak için olsun, asıl amaç bilgi verme ve karşındakini etkilemektir. Başkalarını etkileme ve onlardan etkilenme, yararlanma, yararlı olma ve bir başarı gösterme; iletişim sayesinde mümkün olur. Özellikle örgütsel ve grup iletişimde, beraber çalışan kişilerin davranışlarını denetlemek ve belirli bir hedef doğrultusunda yönlendirilmenin vazgeçilmez aracı iletişimdir (Tutar, 2003).

Örgütsel amacın performans ve verimlilikle gerçekleştirilmesinde, iletişimle verimlilik arasında bağ kurulur. İletişimle örgütsel verimlilik arasındaki bağın temelini, etkili iletişimin çalışanların iş doyumlarını arttırması nedeniyle, örgütsel verimliliğe katkı sağlaması oluşturmaktadır. Etkili iletişim örgüte açıklık ve belirginlik getirir; performansa yardım eden görev enformasyonu sağlar. Bununla birlikte etkin iletişim daha çok enformasyon akışı ve karar vermede katılım sağlar; becerileri ve motivasyonu geliştirir (Tutar, 2003).

Ast-Üst İlişkileri: Bir insan bir grupta birleştiği, bir işyerinde çalışmaya başladığı zaman beraberinde kişisel gereksinim, beklenti ve umutları da getirir. İnsan mutluluğu bu gereksinimlerin dengeli bir biçimde doyurulmasına bağlıdır. Bu gereksinimlerin giderilme yolları kültürel ve dengeli insan ilişkilerine yol açar. Bu açıdan işyerinin düzeni ve işleyişinden sorumlu kişiler, birlikte çalıştığı insanların gereksinimlerini iyi incelemeli, bu gereksinimleri olumlu sonuç verecek biçimde isteklere dönüştürmeli ve etkinliğe hazırlamalıdır. Bu sayede işyerinde dengeli ve uyumlu ilişkilerin kurulması sağlanabilir (Bilen, 2014).

Ast-üst ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde iletişimin payı büyüktür. Bu açıdan, ast-üst ilişkileri ele alındığında dikey iletişim türünün incelenmesinde yarar vardır. Dikey iletişim, örgütün hiyerarşik düzeninde, üst kademelerle alt kademeler arasında emir ve bilgi akışını sağlayan iletişimdir. Kural ve emirlerin üstten asta doğru iletilmesini içeren iletişim türü, yukarıdan aşağıya dikey iletişimi oluştururken; astın üsten bilgi alma ve üste raporları, önerileri ve tepkilerini iletilmesi ise aşağıdan yukarıya dikey iletişimi oluşturmaktadır. Örgütlerde ast-üst iletişiminin beş temel amacı şu şekilde belirtilebilir (Tutar, 2003):

- a) İş eğitimi hakkında talimatlar vermek,
- b) Örgütsel prosedürler ve uygulamalar konusunda bilgi vermek,
- c) İş gerekleri konusunda bilgi sağlamak,
- d) Çalışanların performansı konusunda destek sağlamak,
- e) Amaçların kavranmasını kolaylaştıracak bilgiler sunmak.

Verilen talimatları anlamak, tavsiyeleri dinlemek ve üstten gelen diğer mesajları almak aynı zamanda astın da yararına yararlıdır. Bütün bu hususlar çalışanların performansını artırır. Performansın yükselmesi sonuçta terfilerle, ücret artışlarıyla ve kendini kabul ettirme ile ödüllendirilir. Yöneticiler işi ciddiye alanları, işte çaba gösterenleri tanıma fırsatını bulurlar ve bu çalışanları uygun şekilde ödüllendirirler (Williams ve Eggland, 1991).

İş Arkadaşları ile İlişkiler: İş arkadaşları ile ilişkiler, ast-üst ilişkilerine göre daha samimi, sıcak ilişkilerin kurulmasına dayanır ve örgütlerde aynı hiyerarşik basamak içinde yer alan bireylerin örgütsel amaçlar doğrultusunda iletişimde bulunmasını yani yatay iletişimi içerir (Türkmen, 1992). Yatay iletişim kanalları, benzer konumlardaki yöneticilerin işbirliği yapmak amacıyla aralarındaki ilişkiyi dolaysız olarak geliştirmelerine önemli ölçüde katkıda bulunur. Burada temel amaç, örgütsel yöneltme ve sorun çözme için iletişim kanalları sağlamak, örgütsel iletişimin belli prosedürlerden uzaklaştırılarak daha yalın ve etkin iletişim sağlamaktır (Tutar, 2003).

Bununla birlikte, iş arkadaşları ile olumlu ilişkiler içinde olmak, sevilen bir yönetici ile çalışmak, işe ve işyerine uyumu büyük ölçüde kolaylaştırır. Bunun tersine, işletmede çalışanlar arasındaki yatay ilişkilerin uyumsuzluğu bir doyumsuzluk nedenidir. Dedikodular, birbirini çekememe, ‘ben daha iyisini yapardım’ gibi konular da verimi olumsuz etkilemektedir (Gürbüzler, 2003).

Sosyal Güvence ve İş Güvenliği: Günümüz çalışanları türlü sorunlarla mücadele etmek zorunda kalmıştır. Bu sorunların arasında en önemli üç sorun ise, iş-ücret-risk olarak görülmektedir. Bunlardan birisi olan risk, iş kazaları ve meslek hastalıkları olarak bilinen işçi sağlığı ve iş güvenliği konusudur (Dertli, 2000). İşçi sağlığını ve iş güvenliğini korumada amaç; çalışanlara en yüksek sağlık olanaklarını sağlamak, onları çalışma koşullarının olumsuzluklarından korumak ve iş ile çalışan arasında mümkün olabilen en iyi uyumu sağlamaktır (Dertli, 2000). Çalışanların sağlığının iyi olması, düşük iş performanslarının önlenmesi ve her türlü nedenle işgücü kaybının önlenmesi açısından önem taşır. Bununla birlikte çalışanların ruh sağlığının iyi düzeyde tutulması; işyeri verimini ve çalışanların performansını artırırken, güvenlik ile ilgili sorunlar da azaltır (Çelikkol, 2001).

Ayrıca çalışanlar, işletmelerde çalışmalarının karşılığında iş güvencesinin olmasını beklemektedir ve işine son verilme korkusunun ve gelecek endişesinin en aza indiği koşullarda çalışmak istemektedirler. Bu konudaki olumlu girişimler çalışanların iş doyumunu sağlayan unsurlardır (Pehlivan, 2004, s. 75).

Genel olarak, sosyal güvence ve iş güvenliği konusunda işletmelerin en azından yasal düzenlemelere uyması, örneğin; çalışanlara iş akdi yapması, sigorta primlerini ödemesi, çalışanların sendikal faaliyetlerini engellememesi, işletmede gereken güvenlik önlemlerini alması beklenmektedir.

Sosyal Yardım ve Hizmetler: Sosyal yardım ve hizmetlerin, personeli örgüte bağlamada, iş doyumunu yükseltmede ve devamsızlıkların azaltılmasında etkili oldukları kabul edilmektedir. Sosyal refah kavramının giderek önem kazandığı toplumlarda personele ücret dışında sağlanan bu tür yardım ve hizmetler artık çalışma yaşamının vazgeçilmez birer unsuru olmaktadır (İstanbulu, 1998).

Sosyal yardım ve hizmetler, işyerinde kafeterya ve lokantaların kurulması, yardımlaşma sandıklarının oluşturulması, personele ucuz mal satışı, otobüs servislerinin ve lojman gereksinimlerinin karşılanması, çalışanların çocuklarına eğitim bursları verilmesi gibi personele yönelik tüm hizmetleri kapsamaktadır (Geylan, 2002).

2.10. İŞ DOYUMU YAKLAŞIMLARI

Literatür incelendiğinde, genelde iş doyumunu ve güdülenme kuramlarının aynı sınıflama ile aynı kuramlar olarak ele alındığı görülmekte veya bir başka ifadeyle güdüleme konusunda geliştirilen kuramlar iş doyumunun incelenmesinde ve anlaşılmasında da temel oluşturan kurumlar olarak kabul edilmektedir. Kuramlar, çalışanları güdülemede ve onların işlerinden doyum sağlamalarında rol oynayan faktörleri göstermeleri açısından ve yöneticilere ışık tutma bakımından yararlıdır. Araştırmada bu kuramlardan söz edilmesinin amacı yapılan çalışmanın kavramsal temellerini ortaya koymaktır.

Aşağıda değişik yazarlar ve araştırmacılar tarafından geliştirilen güdüleme kuramları içerisinde iş doyumuna yer veren ve iş doyumunun nedenlerini anlamaya yardımcı olacak kuramlar kısaca incelenmiştir.

2.10.1. ÇİFT ETMEN YAKLAŞIMI

Herzberg'in güdüleme ile görüşüne göre esas iki etmen dikkat çekmektedir. Söz konusu etmenlerden birincisi ücret, emniyet, iş koşulları, saygınlık, yan ödemeler, kişiler arası ilişkileri ve yönetim uygulamaları içinde bulunduran hijyen etmenleridir. Herzberg bu etmenleri çalışma hayatındaki en önemli faktörler olarak ele alır ve hijyen etmenleri olarak tanımlar. Söz konusu etmenlerinin yetersiz kaldığı durumda çalışanlar iş doyumunu sağlayamazlar. Fakat bu etmenlerin yeterli olması durumunda kişinin doyumunu söz konusu olmaz, sadece doyumsuzluk hissini yok ettirir. Buna karşılık, anlamlı ve zevk verici bir işte çalışma, başarılı olma olanağının olması, başarının görülmesi, sorumluluk üstlenme, işinde gelişme ve yükselme olanaklarının bulunması doyum sağlayıcı etmenlerdir. Kişi işinde bunları bulamazsa işten doyumsuzluk yaşamayacaktır. Buna karşılık güdü etmenlerinin varlığı iş doyumuna yol açacaktır. Kuram, özellikle araştırma yöntemi nedeniyle pek çok eleştiri almış, ayrıca kuramı test etmeyi amaçlayan araştırmalar iş doyumunu ve

doyumsuzluğunun birbirinden bağımsız iki değişken olarak ele alınması görüşünü desteklememiştir. Bununla birlikte Herzberg, yöneticilerin iş doyumunu anlamaları konusunda önemli katkılarda bulunmuştur (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1995).

2.10.2. BEKLENTİ YAKLAŞIMI

Vroom, tarafından geliştirilen beklenti kuramı, insan davranışlarını, bireyin amaç ve seçimleriyle, bu amaçları başarmadaki beklentileri yönünden açıklamaya çalışır. Yazara göre, kişiler hangi sonuçları tercih edeceklerini belirlerler ve onları elde etmek için gerçekçi tahminlerde bulunurlar. Beklenti, belirli bir çabanın başarıya yol açıp açmayacağı konusuna olan inançtır (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1995).

“İş için gerekli yeteneğe sahip olunmasının yeterli olmadığını, iş ortamının ve sunulan çalışma koşullarının da önemli olduğunu ve iş sonunda elde edilecek ödülün cazibesi açısından önemli olduğunu vurgulayan kuramdır” (Akın, 2006, s. 51).

Çelik (2003)'e göre çalışan, ilk olarak çabası ile ulaşacağı performansı değerlendirir. Burada çalışanın varacağı olumlu sonuç güdülenmesini sağlar. Sergilemiş olduğu performans sonucunda alacağı ödül güdülenmesine katkıda bulunur. Alınacak olan ödülün çekiciliği boyutu da beklenti kuramının son güdü kaynağı olarak gösterilmektedir.

2.10.3. HAKÇALIK YAKLAŞIMI

Güdüleme kuramlarından bir diğeri olan hakçalık kuramı, çalışanın örgüt için harcadığı çaba karşılığında kurumdan elde ettiklerini değerlendirmesi sonucu, hakça bir durumun olup olmadığı konusunda bir yargıya varması şeklinde özetlenmektedir (Jewell ve Siegall, 1990). Kişinin yargısı sonucu kurumdan hak ettiğini aldığını düşünmesi onu güdüleyecek aksi durumda çalışan güdülenmeyecektir, temel düşüncesine dayanan bu kuram, 1963'te Adams tarafından yazılan “Toward an understanding of inequity” isimli makale ile literatüre girmiştir (Adams, 1963). İş doyumunu ile ilişkisi, çalışanın çalışma ortamını ve elde ettiklerini hakça görmesinin onun iş doyumunu etkileyeceği düşüncesine dayanmasıdır.

Birey; ücret, statü, yükselme gibi bazı sonuçlara ulaşmak için, zeka, eğitim, yaş, deneyim, sağlık ve çaba gibi bazı girdiler vermektedir. Çalışan çalıştığı kuruma verdikleri ve aldıkları arasında mutlaka bir başkasıyla karşılaştırma yaparak ortaya çıkan durumun hakça olup olmadığına karar vermektedir. Sonuçta bir eşitsizlik (hakça olmayan bir durum) görüyorsa işinden doyumсуz olacaktır.

Adams'ın "hakçalık kuramı" nda bireyin beklenti düzeyi üzerinde durulmadan çaba ile ürünün birbirine olan oranı doyum ya da doyumсуzлuk kaynağı olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle, aşın derecede ödüllendirilen bir çalışanın doyumсуz olması beklenebilir. Arkadaşları ile aynı miktarda iş yapmasına karşılık, onlardan daha fazla ücret alan bir kişinin doyumсуzлuđu da buna örnek olarak verilebilir (Jewell ve Siegall, 1990).

2.10.4. HEDEF SAPTAMA YAKLAŞIMI

İnsanın davranışlarının temelinde belirlediği hedeflere ulaşma düşüncesi vardır ve bu onun güdülenmesi için gereklidir, düşüncesini benimseyen bu kurama göre insanlar kendilerine birtakım hedefler saptarlar ve bu hedeflere ulaşılması onlar için bir ödül niteliğindedir (Jewell ve Siegall, 1990). Bu düşüncelyi bir kuram olarak ortaya koyan Locke davranışın temel nedeninin bireylerin bilinçli amaç ve niyetlerinde yattığını öne sürer (Heilman ve Morrison, 1987). İnsanların erişilmesi zor amaçlar belirlemesi onların performanslarının olumlu yönde etkilediğini savunmaktadır. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar bunu desteklemektedir. Örneğin Ivancevich ve McMohan'ın araştırmasında, hedeflerin saptanmasının performansı, iş doyumunu ve örgütsel bağlılığı artıracaktır hipotezi incelenmiştir. Araştırmanın sonunda uzun süreli hedef belirleyen grupların hedefleri kesin belli olmayan gruba göre daha düşük maliyetle daha kaliteli iş yaptıkları en önemlisi, iş doyumlarının daha fazla olduğu görülmüştür (Ivancevich ve Mc.Mohan, 1997).

Bireyin hedeflerine ulaşması, ya da yüksek düzeyde performans göstermesi, "doyum" adı verilen olumlu bir duygusal durumu ortaya koyarken, hedeflerine ulaşamaması, "doyumсуz" olmasına neden olmaktadır (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1995).

2.11. İŞ DOYUMU VE SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE İLİŞKİN YAPILAN ÇALIŞMALAR

Çelik (2006) tarafından “İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algıları” konulu araştırmasına 497 sınıf ve branş öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Baloğlu (1998) ve Ağaoğlu (2004) tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Becerisini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları orta düzeyde çıkmıştır. Etkinlik yönetimi öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri boyut olurken, zaman yönetimi kendilerini en az yeterli gördükleri boyut olmuştur. Kadın öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri daha yüksek çıkmıştır. Araştırma önerisi olarak, benzer araştırma farklı illerde, farklı okullarda, nitel ya da nicel olarak yapılabilir, araştırma boyutları çeşitlendirilebilir, öğretmenlerin bilgi, deneyim ve önerilerini ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir, sonuçlarda ortaya çıkan farklılıkların sebepleri araştırılabilir ve benzer araştırma yöneticiler, denetçiler arasında da yapılabilir denmiştir.

Akın (2006) tarafından “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki” yi incelediği araştırmasında; Araştırma örneklemini, 140 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Delson (1982) tarafından geliştirilen ve Yalçınkaya ve Tonbul (2002) tarafından uyarlanan “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” ve Gençler (2002) tarafından geliştirilen “İş Doymu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin ve iş doymu beklentilerinin genel anlamda iyi olduğu sonucuna varılmıştır. İş doymu gerçekleşme seviyeleri orta düzeyde bulunmuştur. Sınıf yönetimi becerileri ile iş doymu arasında düşük seviyede pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Sınıf yönetimi becerilerinin branşlara, mezun olunan okullara, öğretim kademelerine ve kıdeme göre değiştiği saptanmıştır. Sınıf yönetimi becerilerinin okul müdürlerinin yönetim şekillerine göre de farklılaştığı bulunmuştur. Araştırma önerisinde şu ifadeler yer verilmiştir. Eğitim fakültelerindeki sınıf yönetimi dersleri gözden geçirilmelidir. Öğretmenlerin iş doymularını artırmak için çalışmalar yapılabilir. İş doymularını artırmak için sınıf yönetimi becerilerini artırmak adına çalışmalar yapılabilir. İş doymu ölçeklerinde sınıf yönetimi becerilerine de yer verilmelidir.

İlgar (2007) tarafından “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” yürüttüğü çalışmasının örneklemini, 766 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf yönetimi becerileri ile çalışılan okul, yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki deneyim, branş, en son mezun olunan okul, sınıf yönetimi ile ilgili alınan bir seminer ya da kurs, okunan bir kitap, okulda uygulanan tekli ya da ikili öğretim ve sınıf mevcudu gibi değişkenlerle arasında ilişki bulunmuştur. Araştırma önerisi olarak, öğretmenlere teorik olarak verilen sınıf yönetimi becerilerinin pratik olarak da verilmesi gerekliliği dile getirilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için araştırmalar yapılmalı ve kişisel gelişim programları hazırlanmalıdır ve sınıf yönetimi ve formasyon dersleri uzman kişilerce verilmelidir denmiştir.

“İngilizce Öğretmenliği Son Sınıf Stajını Yapan Öğretmen Adaylarının, Az Deneyimli ve Deneyimli İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Konusunda Karar Verme Becerileri” Soltay (2007) tarafından yürütülen araştırmanın örneklemini, 12 öğretmen ve 6 aday öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, görüşme, envanter ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 3 aday öğretmen ve 4 az deneyimli öğretmen sınıf yönetimini öğrencilerin öğretmenden ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlayacak bir atmosfer kurmak ya da korumak olarak tanımlamışlardır. 3 deneyimli ve 2 az deneyimli öğretmen ise, öğretmenin ihtiyacı olan bir dizi kurallar olarak tanımlamışlardır. 2 deneyimli ve 2 az deneyimli öğretmen ise sınıf yönetimini disiplin sorunu olmayan bir atmosfer yaratmak olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenlerin % 67’si kendilerinin sınıf yönetiminde etkili olduklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin % 42’si de kendilerini öğrencileriyle sağlıklı ilişkiler kurmada etkili gördüklerini belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerse kendilerinin sınıf yönetiminde etkisiz kaldıklarını söylemişlerdir. Araştırma önerisi olarak, aday öğretmenlerin neden kendilerini sınıf yönetiminde etkisiz gördükleri araştırılabilir. Az deneyimli öğretmenlerin değerlerinin daha yüksek çıktığı görülmüştür, bunun nedeni araştırılabilir. Derslerde sadece ses kaydı değil aynı zamanda video kayıt da yapılabilir. Son olarak da katılımcılar birden fazla gözlenmelidir.

Akın ve Koçak (2007) öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin yaklaşık % 26'sının “çok iyi”, % 36'sının da “iyi” düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin iş doyumlarına bakıldığında ise, yaklaşık % 19'u “çok yüksek”, % 27'si “yüksek”, % 29'u “orta”, % 17'si “düşük” ve % 6'sı “çok düşük” olarak gözlenmiştir. Sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasında düşük düzeyde olmakla birlikte pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Araştırma önerisi olarak, öğretmenlere verilen sınıf yönetimi konularındaki yapılacak olan çalışmalara daha fazla önem verilmesi gerektiği söylenmiş ve sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki düşük düzeyde de olsa sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalar yapılabilir denmiştir.

Komitoğlu (2009) tarafından “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 284 devlet okulunda çalışan sınıf öğretmeni ve 41 özel ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Korkmaz tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Ölçeği” ve Savran tarafından geliştirilen “Sıfat Tarama Listesi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında, “öğrenme ve öğretme süreci, öğrencilerin dikkatini çekme, sınıf yönetiminde zaman yönetimi, sınıfta davranış düzenlemeleri” boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin deneyimlerinin arttıkça sınıfta problem oluşmadan engellenmesi konusunda daha başarılı oldukları görülmüştür. Kıdemli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. “Öğrenme ve öğretme süreci, öğrencilerin dikkatini çekme” konularına bakıldığında özel ilköğretim okulları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek öğretmenlerde “şefkat, değişiklik, ilgi, kendini suçlama, uyarılık, kadınsı” kişilik özelliklerinin daha baskın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma önerisi olarak, çalışma grubunun daha geniş alınması gerektiği söylenebilir, sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için hizmet içi eğitimler verilebilir, ve deneyimli öğretmenlerin deneyimi az olan öğretmenlerle deneyimlerini paylaşmaları sağlanabilir denmiştir.

Aksu (2009) tarafından “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Yeterlik Algılarının Sınıf Yönetimi Becerilerine ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırma örneklemini, 173 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa ve diğerleri tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ve Burç (2007) ve Erdoğan (2001) tarafından hazırlanan “Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen yeterliklerinin yaşa göre değiştiği görülmüştür. En yüksek puanın 39-46 yaş grubuna ait olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin yeterliklerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kıdeme göre öğretmen yeterliğine bakıldığında 14-22 yıl arasında olanların puanı en yüksek çıkmıştır. Sınıf yönetimi beceri düzeylerine göre öğretmen yeterliklerinde farklılaşma bulunmuştur. Araştırma önerisi olarak, özel ve devlet okulları ya da farklı kademelerdeki öğretmenler karşılaştırılabilir, genel olarak yeterlik ve öz yeterlik arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışma yapılabilir ve yeterlik ile doyum ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye bakılabilir denmiştir.

Korkut (2009) “Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki” yi incelediği araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları “oldukça yüksek” bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ve “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” algılarının “çok iyi” düzeyde olduğu görülmüştür. Öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında ilişki düzeyinin en yüksek olduğu boyut “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” olarak ortaya konmuştur. Araştırma önerisi olarak, öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim beceri algıları arasındaki ilişkinin yüksek çıkmasının sebepleri araştırılabilir, araştırma farklı branşlardaki öğretmenlere uygulanabilir, benzer araştırma farklı ölçekler kullanılarak yapılabilir ve nicel yöntemlerden yararlanılabilir denmiştir.

Yıldırım (2001) tarafından “ Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin İş Doyumuna ve Meslek Ahlakına Etkisi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Türkiye’nin 7 coğrafi bölgesinden seçilen 17 ilde 339 okul müdürü ve 1159 öğretmenden anket tekniğiyle toplanan

veriler uygun istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre yöneticilerin kültürel liderlik rollerindeki başarılarına ilişkin, genel olarak öğretmenlerle yöneticiler arasında ve farklı bölgelerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendi aralarında görüş farklılığı olduğu belirlenmiştir. Yöneticilerin kültürel liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini kıdem değişkeni etkilerken, cinsiyetin ve branşın etkili olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş doyumlarının özellikle ekonomik boyutta çok düşük olduğu, özel liselerde görev yapan öğretmenlerin doyum düzeylerinin devlet lisesi öğretmenlerinin doyum düzeyinden daha yüksek olduğu, cinsiyetin, kıdemin ve farklı bölgelerde görev yapmanın öğretmenlerin iş doyumunu etkilediği belirlenmiştir. Meslek ahlakına ilişkin görüşlerde, özel liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin olumlu düşündüğü, cinsiyetin, kıdemin ve branşın etkili olmadığı, ancak farklı bölgelerde görev yapmanın önemli bir etken olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rolleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ve meslek ahlakına ilişkin öğretmen görüşleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir.

Çardak (2002) tarafından “ İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu ile Stresle Başa Çıkma Yolları” konulu çalışmanın örneklemini Nezihe ve Tahsin Kitapçı İlköğretim Okulu, Selçuk İlköğretim Okulu, 30 Ağustos İlköğretim Okulu, Sungurbey İlköğretim Okulunda görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veriler “İş Doyumu Ölçeği” ve “Stresle Başa çıkma Ölçeği” ile elde edilmiştir. Çalışma sonucunda: İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yaş değişkeni ile stresle başa çıkma arasında $V=0,339$ düzeyinde anlamlı bir ilişki, yaş değişkeni ile iş doyumunu arasında anlamlı bir fark olmadığı, cinsiyet değişkeni ile stresle başa çıkma arasında $V=0,182$ düzeyinde anlamlı bir ilişki, cinsiyet değişkeni ile iş doyumunu arasında anlamlı bir fark olmadığı, branş değişkeni ile stresle başa çıkma arasında $V=0,191$ düzeyinde anlamlı bir ilişki, branş değişkeni ile iş doyumunu arasında anlamlı bir fark olmadığı, kıdem değişkeni ile stresle başa çıkma arasında $V=0,339$ düzeyinde anlamlı bir ilişki, kıdem değişkeni ile iş doyumunu arasında anlamlı bir fark olmadığı, medeni durum değişkeni ile stresle başa çıkma arasında $V=0,253$ düzeyinde anlamlı bir ilişki, medeni durum değişkeni ile iş doyumunu arasında anlamlı bir fark olmadığı, ekonomik düzey değişkeni ile stresle başa çıkma arasında $V=0,386$ düzeyinde anlamlı bir ilişki ve ekonomik

düzy değişkeni ile iş doymu arasında anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ekinci (2006) tarafından “ İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Öğretmenlerin İş Doymu Ve İş Stresinin Karşılaştırılması” konulu çalışmanın evrenini, Adıyaman merkezde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, sosyal becerisi düşük ve sosyal becerisi yüksek toplam sekiz okul müdürüne bağlı çalışan 205 öğretmendir. Veri toplama araçları olarak da Riggoio tarafından geliştirilen ve Yüksel (1997) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Sosyal Beceri Envanteri, şahin (1999) tarafından geliştirilen İş Doymu Ölçeği ve Önsan (1996) tarafından geliştirilen İş Stresi Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yöneticiler, sosyal becerilerini yüksek düzeyde; öğretmenler de iş stresi ve iş doymularını orta düzeyde algılamaktadır. Yöneticilerin sosyal beceri düzeylerine göre de öğretmenlerin hem iş stresi hem de iş doym düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin iş doym düzeylerinin öğrenci sayısına göre , iş stresi düzeylerinin de kıdemlerine ve öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Diğer değişkenlere göre ise öğretmenlerin iş doym ve iş stresi düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmada, öğretmenlerin iş doymu ile iş stresi arasında da negatif yönde güçlü bir ilişki bulunmuştur. Son olarak araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak da uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Okul öncesi öğretmenlerin iş doyumu ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma gözlemlerin ve ölçme yöntemlerinin tekrarlanabildiği ve sayısal araştırmalar vasıtasıyla gerçekleştirildiği araştırma yöntemi olan nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline uygun olarak yapılmıştır.

“Tarama modeli bir araştırma evreninin eğilim, tutum ya da görüşlerini bu evrendeki bir örnekleme çalışarak nicel ya da sayısal olarak tanımlamaya imkan sağlar. Bu araştırmalar, örneklemden evrene genelleme yapmak amacıyla, veri toplamada yapılandırılmış mülakatları ve anketleri kullanan kesitsel ve boylamsal çalışmaları içerir” (Demir, 2013)

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu 2015 – 2016 Eğitim Öğretim yılında İstanbul İli Başakşehir ve Küçükçekmece İlçelerinde bağımsız anaokulunda ve anasınıfında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu Küçükçekmece ve Başakşehir İlçelerinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen olarak çalışan öğretmenlerden ulaşılabilenlerden araştırmaya dahil olma noktasında gönüllü olan 390 öğretmenden oluşmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmaya katılan öğretmenlerden veri toplamak üzere iki ölçme aracı ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Anketin ilk bölümünde, daha önce iş doyumu ile ilgili birçok çalışmada kullanılan, içsel, dışsal ve genel doyum olmak üzere üç alt boyuta ayrılan “Minnesota İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır.

Minnesota İş Doyum Ölçeği (MİDÖ): Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilmiş olan ve Baycan tarafından (1985) Türkçeye uyarlanan MİDÖ 20 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Her bir soru içinde, kişinin işinden duyduğu hoşnutluk derecesini tanımlayan “Hiç Memnun Değilim” den, “Çok Memnunum” a kadar beş seçenek bulunmaktadır. Ölçekten iç kaynaklı (intrinsic) doyumunu (1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 19, 20), dış kaynaklı (extrinsic) doyumunu (5, 6, 12, 13, 14, 16, 17, 18) ve genel doyumunu (tüm maddeler) ölçen puanlar elde edilmektedir. Genel doyum puanı 20 maddeden elde edilen puanların toplamının 20’ye, içsel doyum puanı içsel faktörleri oluşturan maddelerden elde edilen puanların toplamının 12’ye, dışsal doyum puanı dışsal faktörleri oluşturan maddelerden elde edilen puanların toplamının 8’e bölünmesi ile elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20 olup, orta noktaya düşen 60 ise nötr doyumunu ifade etmektedir. Puanların 20’ye yaklaşması doyum düzeyinin düştüğünü, 100’e yaklaşması ise yükseldiğini göstermektedir. Bu araştırma kapsamında elde edilen Cronbach Alfa katsayılarının iç kaynaklı doyum için .86, dış kaynaklı doyum için .85 ve genel doyum için .91 olduğu görülmüştür (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2013).

Anketin ikinci bölümünde, Uyanık Balat ve arkadaşları (2012) tarafından öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenleri için Sınıf Yönetimi Ölçeği Anket Formu” kullanılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik sınıf yönetimi ölçeği beş faktörlü ve 35 maddeden oluşmakta ve açıklanan toplam varyans %48.3’tür. Ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle olan ilişkileri incelendiğinde .20 ile .56 arasında değişen değerler aldığı ve ölçeğin alt boyutları ile toplam puan arasında .43 ile .87 arasında değişen korelasyon bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının ve tamamının Cronbach Alfa değerleri şu şekildedir, zaman yönetimi ve demokratik ortam faktörü için, .90, etkinlikleri planlamada yeterlilik faktörü için, .82, fiziksel çevrenin düzenlenmesi faktörü için, .79, öğretmenin kişisel yeterliliği faktörü için, .72 ve sorun davranışların yönetimi faktörü için .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa katsayısı ise, .91 olarak ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

Anketin üçüncü bölümünde, katılımcı öğretmenlerin demografik bilgilerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 11 soruluk “Kişisel Bilgi Formu” yer almaktadır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI, ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI

Araştırmada analiz yapılması için elde edilen veriler araştırmacı tarafından 2015 – 2016 eğitim öğretim yılında evrende bulunan öğretmenlerden araştırmaya katılmaya gönüllü olanlardan anket formu vasıtasıyla toplanmıştır.

Elde edilen verilerin analizi spss 21.0 Paket Programı ile gerçekleştirilmiştir. Mevcut verilerin analiz edilmesinde kişisel bilgilerinin analizinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler, frekans dağılımı, ortalama, standart sapma ve yüzdelik dağılımdır. Sayısal verilerin karşılaştırılmasında ise Bağımsız T – Testi ve Tek Yönlü Anova testi ile tanımlayıcı post – hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen tüm analizler %95 güvenilirlik düzeyinde yapılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DEMOGRAFİK BİLGİLERİNE GÖRE FREKANS VE YÜZDE ANALİZİ

Tablo 4-1: Demografik Özelliklere Göre Dağılım - Yüzde

Değişkenler	Değişken Özellikleri	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	345	%88,5
	Erkek	45	%11,5
Yaş	30 Yaş ve Daha Az	236	60,5
	31 – 40	81	20,8
	41 – 50	50	12,8
	51 ve üzeri	23	5,9
Medeni Hal	Evli	235	60,3
	Bekar	150	38,5
	Boşanmış	5	1,3
Çocuğu olup olmaması	Evet	183	46,9
	Hayır	207	53,1
Öğrenim durumu	Lise	11	2,8
	Önlisans	50	12,8
	Lisans	307	78,7
	Yüksek Lisans Lisansüstü	22	5,6
Mesleki kıdem yılı	5 Yıl ve daha az	168	43,1
	6 – 10 Yıl	106	27,2
	11 – 15 Yıl	43	11,0
	16 – 20 Yıl	16	4,1
	21 Yıl ve Üzeri	57	14,6
Çalışılan kurum türü	Resmi	330	84,6
	Özel	60	15,4
Çalışılan okul türü	Bağımsız Anaokulu	234	60,0
	Ana Sınıfı	156	40,0
Eğitim verilen yaş grubu	36 – 48 Ay	33	8,5
	48 – 60 Ay	59	15,1
	60 – 72 Ay	298	76,4
Sınıf mevcudu	1 – 10	23	5,9
	11 – 15	59	15,1
	16 – 20	187	47,9
	21 - 25	104	26,7
	26 – 30	7	4,4
Yardımcı öğretmen olup olmama durumu	Evet	75	19,2
	Hayır	315	80,2

Araştırmaya dahil olan katılımcıların demografik dağılımlarına bakıldığında 345 kişinin (%88,5) Kadın ve 45 Kişi (%11,5) nin Erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılıma bakıldığında en yoğun yaş grubu 30 Yaş ve daha az grubunda olanlardır. Bu yaş grubundaki öğretmenler çalışma grubunun %60,5'ini (236 Kişi) oluşturmaktadır. 31 – 40 yaş aralığındaki öğretmenler %20,8 (81 Kişi), 41 – 50 yaş aralığındaki öğretmenler %12,8 (50 Kişi) ve 51 ve üzeri yaşında olan katılımcılar ise %5,9 (23 Kişi) oranında dağılmaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında büyük çoğunluğun evli olduğu görülmektedir. Evli olan okul öncesi öğretmenleri çalışma grubunun %60,3'ü (235 Kişi), Bekar olan öğretmenler ise çalışma grubunun %38,5'ini oluşturmaktadır ve 5 öğretmen boşanmış olduğunu beyan etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çocuklarının olup olmadığına dair yer alan ifadeye verilen cevaplara bakıldığında %53,1'i çocuğunun olmadığını, %46,9'u ise çocuğunun olduğunu söylemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımına bakıldığında Lisans mezunu olan öğretmenler %78,7 (307 Kişi) gibi büyük orana sahiptir. Önlisans mezunu olan öğretmenler %12,8 (50 Kişi), Yüksek lisans/Lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenler %5,6 (22 Kişi) ve Lise mezunu olan öğretmenler ise %2,8 (11 Kişi) oranında dağılım göstermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleki kıdem yıllarına göre dağılımına bakıldığında 5 yıldan daha az kıdemi olan öğretmenler toplam araştırmaya katılan öğretmenlerin %43,1'i (168 Kişi) ve 6 – 10 Yıl arasında hizmeti olan öğretmenler toplam katılımcıların %27,2'si (106 Kişi) şeklinde dağılım göstermiştir. Bu iki kıdem yılı grubuna en yakın dağılım 21 Yıl ve üzeri öğretmenler olup bu öğretmenler toplam öğretmenlerin %14,6'sına (57 Kişi) tekabül etmektedir. 11 – 15 Yıl arasında kıdem yılı olan öğretmenler %11 (43 Kişi) ve 16 – 20 Yıl arasında kıdem yılı olan öğretmenler %4,1 (16 Kişi) oranında dağılım göstermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türlerine göre dağılımlarına bakıldığında öğretmenlerin %84,6'sı (330 Kişi) Resmi Kurumlarda, %15,4'ü (60 Kişi) Özel Kurumlarda görev yaptığını bildirmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine göre dağılımına bakıldığında Bağımsız anaokulunda çalışanların oranının çalışma grubunun %60'ı (234 Kişi), ana sınıfında çalışanların oranının çalışma grubunun %40'ını (156 Kişi) oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim verdikleri çocukların yaş grubuna göre dağılımına bakıldığında %76,4'ü (298 Kişi) ayrıca 60 – 72 ay arasında yaş grubuna eğitim verdiğini belirtmiştir. %15,1'i (59 Kişi) 48 – 60 ay aralığındaki çocuklara ve katılımcıların %8,5'i (33 Kişi) 36 – 48 ay aralığındaki öğrencilere eğitim verdiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların eğitim verdikleri sınıf mevcuduna göre dağılımına bakıldığında en yoğun grubun 16 – 20 kişilik sınıfta eğitim veren öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu grup toplam katılımcıların %47,9'una (187 Kişi) karşılık gelmektedir. 21 – 25 kişilik sınıfta eğitim veren öğretmenler toplam katılımcıların %26,7'sine (104 Kişi), 11 – 15 kişilik sınıfta eğitim veren öğretmenler toplam katılımcıların %15,1'ine (59 Kişi), 1 – 10 kişilik sınıfta eğitim veren öğretmenler toplam katılımcıların %5,9'una (23 Kişi) ve 26 – 30 kişilik sınıfta eğitim veren öğretmenler toplam katılımcıların %4,4'ünü (17 Kişi) oluşturduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında yardımcı öğretmen olup olmadığına göre dağılıma bakıldığında %80,8'i (315 Kişi) sınıfında yardımcı öğretmen olmadığını, %19,2'si (75 Kişi) sınıfında yardımcı öğretmen olduğunu ifade etmiştir.

4.2. ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ PUAN ORTALAMALARI VE DEMOGRAFİK BİLGİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR

Tablo 4-2: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doymu Ölçeği Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

İş Doymu	Cinsiyet	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
İçsel doyum	Kadın	345	192,25	66327,00	6642,000	,115
	Erkek	45	220,40	9918,00		
Dışsal doyum	Kadın	345	192,42	66383,50	6698,500	,134
	Erkek	45	219,14	9861,50		
Genel İş Doymu	Kadın	345	192,04	66255,00	6570,000	,093
	Erkek	45	222,00	9990,00		

p<.05

Tablo 4.2. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin Minnesota İş Doymu Ölçeğinin İçsel Doyum, Dışsal Doyum alt boyutları ve İş Doymu toplam puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (p>.05).

Tablo 4-3: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doymu Puan Ortalamalarının Yaş Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf Yönetimi	Yaş	n	\bar{X}	Ss
İçsel Doyum	30 ve altı yaş	236	40,80	7,10
	31-40 yaş	81	44,14	9,93
	41 ve üzeri yaş	73	45,76	8,56
	Toplam	390	42,42	8,28
Dışsal Doyum	30 ve altı yaş	236	22,38	4,86
	31-40 yaş	81	27,20	7,38
	41 ve üzeri yaş	73	25,80	5,86
	Toplam	390	24,03	6,01
Genel Doyum	30 ve altı yaş	236	63,19	10,60
	31-40 yaş	81	71,35	16,73
	41 ve üzeri yaş	73	71,57	13,79
	Toplam	390	66,45	13,30

Tablo 4.3. de okul öncesi öğretmenlerin İş Doymu Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamaları yaş değişkenine göre incelenmiştir.

30 yaş ve altındaki öğretmenlerin İçsel Doyum puan ortalaması 40,80; 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 44,14 ve 41 yaş üzerindeki öğretmenlerin puan ortalaması 45,76' dir.

30 yaş ve altındaki öğretmenlerin Dışsal Doyum puan ortalaması 22,38 ; 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 27,20 ve 41 yaş üzerindeki öğretmenlerin puan ortalaması 25,80' dir.

30 yaş ve altındaki öğretmenlerin İş Doyum Ölçeği Toplam puan ortalaması 63,19 ;31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 71,35 ve 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin puan ortalaması 71,57' dir.

Öğretmenlerin İş Doyum Ölçeği puan ortalamalarının yaş değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 4.4' de sunulmuştur.

Tablo 4-4: Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İçsel Doyum	Gruplararası	1678,440	2	839,220	12,963	,000
	Gruplariçi	25054,903	387	64,741		
	Toplam	26733,344	389			
Dışsal Doyum	Gruplararası	1684,748	2	842,374	26,310	,000
	Gruplariçi	12390,883	387	32,018		
	Toplam	14075,631	389			
Genel Doyum	Gruplararası	6375,887	2	3187,943	19,735	,000
	Gruplariçi	62514,872	387	161,537		
	Toplam	68890,759	389			

*p<.05

Tablo 4.4. de Okul öncesi öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamalarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeğinin İçsel Doyum ($F_{(2,387)}= 12,963$; $p< .05$), Dışsal Doyum($F_{(2,387)}= 26,310$; $p< .05$) ve İş Doyumu Ölçeği toplam puan ($F_{(2,387)}= 19,735$; $p< .05$), ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Homojen dağılımı sağlamayan varyanslar için ise Tamhane testleri yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.5. de sunulmuştur.

Tablo 4-5: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Ölçeği için Tamhane Testi Sonuçları

	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)	p
İçsel Doyum	30 yaş ve altı	31-40 yaş	-3,34730*	,018
		41 yaş ve üzeri	-4,96628	,000
	31-40 yaş	30 yaş ve altı	3,34730*	,018
		41 yaş ve üzeri	-1,61898	,626
	41 yaş ve üzeri	30 yaş ve altı	4,96628*	,000
		31-40 yaş	1,61898	,626
Dışsal Doyum	30 yaş ve altı	31-40 yaş	-4,82005*	,000*
		41 yaş ve üzeri	-3,41839*	,000
	31-40 yaş	30 yaş ve altı	4,82005*	,000*
		41 yaş ve üzeri	1,40166	,473
	41 yaş ve üzeri	30 yaş ve altı	3,41839*	,000*
		31-40 yaş	-1,40166	,473
Genel Doyum	30 yaş ve altı	31-40 yaş	-8,16735*	,000
		41 yaş ve üzeri	-8,38466*	,000
	31-40 yaş	30 yaş ve altı	8,16735*	,000
		41 yaş ve üzeri	-,21732	1,000
	41 yaş ve üzeri	30 yaş ve altı	8,38466*	,000
		31-40 yaş	,21732	1,000

* $p < .05$

Tablo 4.5. incelendiğinde, İş Doyumu Ölçeğinin İçsel Doyum Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 30 yaş ve altındaki öğretmenler ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler arasında, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin lehine ve 30 yaş ve altındaki öğretmenler ile 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler arasında 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. İş Doyumu Ölçeğinin Dışsal Doyum Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 30 yaş ve altındaki öğretmenler ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler arasında, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin lehine ve 30 yaş ve altındaki öğretmenler ile 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler arasında 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

İş Doyumu Ölçeğinin Toplam puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 30 yaş ve altındaki öğretmenler ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler arasında, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin lehine ve 30 yaş ve altındaki öğretmenler ile 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler arasında 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 4-6: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Medeni Durum Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi	Medeni Durum	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
İçsel Doyum	Evli	235	43,29	8,73	,57008	3,130	,002
	Bekar	150	40,64	7,05	,57598		
Dışsal Doyum	Evli	235	24,98	6,25	,40816	4,528	,000
	Bekar	150	22,23	5,05	,41303		
Genel Doyum	Evli	235	68,28	14,22	,92780	4,010	,000
	Bekar	150	62,87	10,53	,85981		

Tablo 4.6. araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği'nin puan ortalamaları medeni durum değişkeni açısından incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, İş Doyumu Ölçeğinin İçsel Doyum ($t=3,130$, $p<.05$), Dışsal Doyum ($t=4,528$, $p<.05$) alt boyut puan ortalamaları ve Genel İş Doyumu ($t=4,010$, $p<.05$) puan ortalamalarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre İçsel Doyum, Dışsal Doyum alt boyutları ve Genel İş Doyumu puan ortalamaları incelendiğinde evli öğretmenlerin puan ortalamalarının bekar öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4-7: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Çocuk Sahibi Olup Olmama Durumuna Göre T Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi	Çocuk	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
İçsel Doyum	Var	183	45,03	8,09	,59824	6,106	,000*
	Yok	207	40,12	7,78	,54077		
Dışsal Doyum	Var	183	26,78	5,68	,42034	9,418	,000
	Yok	207	21,59	5,20	,36148		
Genel Doyum	Var	183	71,81	12,86	,95117	8,078	,000
	Yok	207	61,71	11,83	,82239		

Tablo 4.7. araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği'nin puan ortalamaları çocuk sahibi olup olmama durumuna göre incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, İş Doyumu Ölçeğinin İçsel Doyum ($t=6,106$, $p<.05$), Dışsal Doyum ($t=9,418$, $p<.05$) alt boyut puan ortalamaları ve Genel İş Doyumu ($t=8,078$, $p<.05$) puan ortalamalarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre İçsel Doyum, Dışsal Doyum alt boyutları ve Genel İş Doyumu puan ortalamaları incelendiğinde çocuk sahibi olan öğretmenlerin puan ortalamalarının çocuk sahibi olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4-8: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf Yönetimi	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	Ss
İçsel Doyum	Lise-Ön lisans	61	46,29	7,94
	Lisans	307	41,65	8,33
	Yüksek Lisans	22	42,50	5,29
	Toplam	390	42,42	8,28
Dışsal Doyum	Lise-Ön lisans	61	27,60	6,86
	Lisans	307	23,15	5,72
	Yüksek Lisans	22	26,31	2,10
	Toplam	390	24,03	6,01
Genel Doyum	Lise-Ön lisans	61	73,90	13,57
	Lisans	307	64,80	13,13
	Yüksek Lisans	22	68,81	5,93
	Toplam	390	66,45	13,30

Tablo 4.8. de okul öncesi öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamaları öğrenim durumu değişkenine göre incelenmiştir.

Lise ve ön lisans mezunu öğretmenlerin İçsel Doyum puan ortalaması 46,29 ; lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 41,65 ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 42,50' dir.

Lise ve ön lisans mezunu öğretmenlerin Dışsal Doyum puan ortalaması 27,60; lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 23,15 ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 26,31' dir. Lise ve ön lisans mezunu öğretmenlerin İş Doyumu toplam puan ortalaması 73,90; lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 64,80 ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 68,81' dir. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği puan ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 4.9. da sunulmuştur.

Tablo 4-9: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İçsel Doyum	Gruplararası	1097,448	2	548,724	8,284	,000
	Gruplariçi	25635,895	387	66,243		
	Toplam	26733,344	389			
Dışsal Doyum	Gruplararası	1129,806	2	564,903	16,887	,000
	Gruplariçi	12945,825	387	33,452		
	Toplam	14075,631	389			
Genel Doyum	Gruplararası	4338,415	2	2169,208	13,005	,000
	Gruplariçi	64552,344	387	166,802		
	Toplam	68890,759	389			

*p<.05

Tablo 4.9’da Okul öncesi öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeğinin İçsel Doyum ($F_{(2,387)}= 8,284$; $p< .05$), Dışsal Doyum ($F_{(2,387)}= 16,887$; $p< .05$), ve İş Doyumu Ölçeği toplam puan ($F_{(2,387)}= 13,005$; $p< .05$), ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Homojen dağılım gösteren varyanslar için Tukey Test, Homojen dağılım göstermeyen varyanslar için ise Tamhane testleri yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.10. da sunulmuştur.

Tablo 4-10: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Ölçeği için Tamhane ve Tukey Testi Sonuçları

	(I) Öğrenim Durumu	(J) Öğrenim Durumu	Ortalama Farkı (I-J)	p	
İçsel Doyum (Tukey Testi)	Lise-Ön Lisans	Lisans	4,64362	,000	
		Yüksek Lisans	3,79508	,147	
	Lisans	Lise-Ön Lisans	-4,64362	,000	
		Yüksek Lisans	-,84853	,884	
	Yüksek Lisans	Lise-Ön Lisans	-3,79508	,147	
		Lisans	,84853	,884	
	Dışsal Doyum (Tamhane Testi)	Lise-Ön Lisans	Lisans	4,45021	,000
			Yüksek Lisans	1,28838	,479
		Lisans	Lise-Ön Lisans	-4,45021	,000
			Yüksek Lisans	-3,16183	,000
Yüksek Lisans		Lise-Ön Lisans	-1,28838	,479	
		Lisans	3,16183	,000	
Genel Doyum (Tamhane Testi)	Lise-Ön Lisans	Lisans	9,09382	,000	
		Yüksek Lisans	5,08346	,060	
	Lisans	Lise-Ön Lisans	-9,09382	,000	
		Yüksek Lisans	-4,01036	,029	
	Yüksek Lisans	Lise-Ön Lisans	-5,08346	,060	
		Lisans	4,01036	,029	

* $p < .05$

Tablo 4.10. incelendiğinde, İş Doyumu Ölçeği'nin İçsel Doyum Alt Boyut puan ortalamaları homojen dağılım gösterdiği için Tukey testi yapılmıştır.

İş Doyumu Ölçeği'nin Dışsal Doyum Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın Lise-Ön Lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında, lisans mezunu öğretmenlerin aleyhine ve Lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur.

İş Doyumu Ölçeği'nin toplam puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın Lise-Ön Lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında, lisans mezunu öğretmenlerin aleyhine ve Lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında Yüksek Lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 4-11: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf Yönetimi	Kıdem Yılı	n	\bar{X}	Ss
İçsel Doyum	5 ve altı	168	41,64	7,85
	6-10	106	42,15	7,36
	11-15	43	42,69	10,72
	16 ve Üzeri	73	44,45	8,73
	Toplam	390	42,42	8,28
Dışsal Doyum	5 ve altı	168	22,95	5,80
	6-10	106	24,18	4,73
	11-15	43	25,93	9,03
	16 ve Üzeri	73	25,15	5,56
	Toplam	390	24,03	6,01
Genel Doyum	5 ve altı	168	64,60	12,23
	6-10	106	66,33	11,18
	11-15	43	68,62	19,49
	16 ve Üzeri	73	69,60	13,58
	Toplam	390	66,45	13,30

Tablo 4.11’de okul öncesi öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamaları kıdem yılı değişkenine göre incelenmiştir.

5 yıl ve altındaki öğretmenlerin İçsel Doyum puan ortalaması 41,64; 6-10 yıl arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 42,15; 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 42,69 ve 16 yıl üzerindeki öğretmenlerin puan ortalaması 44,15’ dir.

5 yıl ve altındaki öğretmenlerin Dışsal Doyum puan ortalaması 22,95; 6-10 yıl arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 24,18; 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 25,93 ve 16 yıl üzerindeki öğretmenlerin puan ortalaması 25,15’ dir.

5 yıl ve altındaki öğretmenlerin İş Doyumu toplam puan ortalaması 64,60; 6-10 yıl arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 66,33; 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 68,62 ve 16 yıl üzerindeki öğretmenlerin puan ortalaması 69,60’ dir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği puan ortalamalarının yaş değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 4.12. de sunulmuştur.

Tablo 4-12: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İçsel Doyum	Gruplararası	412,327	3	137,442	2,016	,111
	Gruplariçi	26321,017	386	68,189		
	Toplam	26733,344	389			
Dışsal Doyum	Gruplararası	442,563	3	147,521	4,177	,006
	Gruplariçi	13633,068	386	35,319		
	Toplam	14075,631	389			
Genel Doyum	Gruplararası	1501,388	3	500,463	2,867	,036
	Gruplariçi	67389,371	386	174,584		
	Toplam	68890,759	389			

Tablo 4.12. de Okul öncesi öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamalarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeğinin İçsel Doyum ($F_{(3,386)}= 2,016$; $p>.05$) ortalamasının kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Dışsal Doyum ($F_{(3,386)}= 4,177$; $p< .05$).ve İş Doyumu Ölçeği toplam puan ($F_{(3,386)}= 2,867$; $p< .05$), ortalamalarının kıdem yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Homojen dağılım gösteren varyanslar için Tukey Test, Homojen dağılımı göstermeyen varyanslar için ise Tamhane testleri yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.13. de sunulmuştur.

Tablo 4-13: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyum Ölçeği için Tamhane Testi Sonuçları

	(I) Kıdem Yılı	(J) Kıdem Yılı	Ortalama Farkı (I-J)	p
		6-10	-1,23035	,294
	5 ve Daha Az	11-15	-2,97190	,243
		16 ve Üzeri	-2,19235*	,037
		5 ve Daha AZ	1,23035	,294
Dışsal Doyum	6-10	11-15	-1,74155	,801
(Tamhane Testi)		16 ve Üzeri	-,96201	,791
		5 ve Daha AZ	2,97190	,243
	11-15	6-10	1,74155	,801
		16 ve Üzeri	,77955	,997
		5 ve Daha Az	2,19235*	,037
	16 ve Üzeri	6-10	,96201	,791
		11-15	-,77955	,997
		6-10	-1,73248	,791
Genel Doyum	5 ve Daha Az	11-15	-4,02076	,744
(Tamhane Testi)		16 ve Üzeri	-4,99560*	,046
		5 ve Daha AZ	1,73248	,791
	6-10	11-15	-2,28828	,979
		16 ve Üzeri	-3,26312	,442
		5 ve Daha az	4,02076	,744
	11-15	6-10	2,28828	,979
		16 ve Üzeri	-,97483	1,000
		5 ve Daha Az	4,99560*	,046
	16 ve Üzeri	6-10	3,26312	,442
		11-15	,97483	1,000

Tablo 4.13. incelendiğinde, Dışsal Doyum Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 5 yıl ve daha az görev yapan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler arasında, 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur.

İş Doyumu toplam puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 5 yıl ve daha az görev yapan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler arasında, 16 yıl ve üzeri öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 4-14: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Kurum Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi	Kurum Türü	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
İçsel Doyum	Resmi	330	42,20	8,32	,45817	-1,262	,208
	Özel	60	43,66	8,06	1,04061		
Dışsal Doyum	Resmi	330	23,88	5,98	,32942	-1,124	,262
	Özel	60	24,83	6,17	,79695		
Genel Doyum	Resmi	330	66,08	13,27	,73065	-1,294	,196
	Özel	60	68,50	13,42	1,73327		

Tablo 4.14 araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği'nin puan ortalamaları kurum türü değişkeni açısından incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, İş Doyumu Ölçeğinin İçsel Doyum ($t=-1,262$, $p>05$), Dışsal Doyum ($t=-1,124$, $p>.05$) alt boyut puan ortalamaları ve Genel İş Doyumu ($t=-1,294$, $p>.05$) puan ortalamalarının öğretmenlerin okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğretmenlerin kurum türü değişkenine göre İçsel Doyum, Dışsal Doyum alt boyutları ve Genel İş Doyumu puan ortalamaları incelendiğinde özel kurumda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının resmi kurumda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4-15: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi	Okul Türü	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
İçsel Doyum	Bağımsız	234	42,30	7,67	,50153	-,344	,731
	Anasınıfı	156	42,60	9,16	,73356		
Dışsal Doyum	Bağımsız	234	24,33	5,64	,36906	1,235	,218
	Anasınıfı	156	23,57	6,52	,52222		
Genel Doyum	Bağımsız	234	66,64	12,27	,80258	,343	,732
	Anasınıfı	156	66,17	14,75	1,18144		

Tablo 4.15 araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği'nin puan ortalamaları okul türü değişkeni açısından incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, İş Doyumu Ölçeğinin İçsel Doyum ($t=-,344$, $p>.05$), Dışsal Doyum ($t=1,235$, $p>.05$) alt boyut puan ortalamaları ve Genel İş Doyumu ($t= ,343$, $p>.05$) puan ortalamalarının öğretmenlerin okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre İçsel Doyum puan ortalamaları incelendiğinde anasınıfında görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının bağımsız okulda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ve Dışsal Doyum alt boyutu ve Genel İş Doyumu puan ortalamaları incelendiğinde ise bağımsız okulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının anasınıfında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4-16: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf Yönetimi	Yaş Grubu	n	\bar{X}	Ss
İçsel Doyum	36-48	33	44,78	3,00
	49-60	298	41,58	8,51
	61-72	59	45,33	8,29
	Toplam	390	42,42	8,28
Dışsal Doyum	36-48	33	28,54	3,04
	49-60	298	23,19	6,16
	61-72	59	27,71	5,00
	Toplam	390	24,03	6,01
Genel Doyum	36-48	33	73,33	4,92
	49-60	298	64,78	13,74
	61-72	59	71,05	11,98
	Toplam	390	66,45	13,30

Tablo 4.16 'da okul öncesi öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamaları yaş değişkenine göre incelenmiştir.

36-48 ay aralığındaki öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin İçsel Doyum puan ortalaması 44,78 ; 49-60 ay aralığındaki öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin puan ortalaması 41,58 61-72 ay aralığındaki öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin puan ortalaması 45,33'dür.

36-48 ay aralığındaki öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin Dışsal Doyum puan ortalaması 28,54 49-60 ay aralığındaki öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin puan ortalaması 23,19 ; 61-72 ay aralığındaki öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin puan ortalaması 25,71'dir.

36-48 ay aralığındaki öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin İş Doyumu toplam puan ortalaması 73,33 ; 49-60 ay aralığındaki öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin puan ortalaması 64,78 ve 61-72 ay aralığındaki öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin puan ortalaması 71,05 ' dir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği puan ortalamalarının eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 4.17.'de sunulmuştur.

Tablo 4-17: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İçsel Doyum	Gruplararası	894,377	2	447,188	6,698	,001
	Gruplariçi	25838,967	387	66,767		
	Toplam	26733,344	389			
Dışsal Doyum	Gruplararası	1046,028	2	523,014	15,534	,000
	Gruplariçi	13029,602	387	33,668		
	Toplam	14075,631	389			
Genel Doyum	Gruplararası	3638,323	2	1819,162	10,789	,000
	Gruplariçi	65252,436	387	168,611		
	Toplam	68890,759	389			

*p<.05

Tablo 4.17 'de Okul öncesi öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamalarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeğinin İçsel Doyum ($F_{(2,387)}= 6,698$; $p< .05$), Dışsal Doyum ($F_{(2,387)}= 15,534$; $p< .05$), ve İş Doyumu Ölçeği toplam puan ($F_{(2,387)}= 10,789$; $p< .05$), ortalamalarının çocukların yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Homojen dağılımı göstermeyen varyanslar için ise Tamhane testleri yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.18.'de sunulmuştur.

Tablo 4- 18: Okul Öncesi Öğretmenleri İş Doyum Ölçeği için Tamhane Testi Sonuçları

	(I) Yaş Grubu	(J) Yaş Grubu	Ortalama Farkı (I-J)	p
İçsel Doyum (Tamhane Testi)	36-48	61-72	-,55110	,956
		49-60	3,20063*	,000
	49-60	36-48	-3,20063*	,000
		61-72	-3,75173*	,00
	61-72	36-48	,55110	,956
		49-60	-3,75173*	,007
Dışsal Doyum (Tamhane Testi)	36-48	61-72	2,83359	,003
		49-60	534747*	,000
	49-60	36-48	-5,34747*	,000
		61-72	-2,51388*	,003
	61-72	36-48	-2,83359	,003
		49-60	251388	,003
Genel Doyum (Tamhane Testi)	36-48	61-72	2,28249	,495
		49-60	854810*	,000
	49-60	36-48	-8,54810	,000
		61-72	-6,26561*	,002
	61-72	36-48	-2,28249	,495
		49-60	626561	,002

* $p < .05$

Tablo 4.18. incelendiğinde, İş Doyumu Ölçeği'nin İçsel Doyum Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 36-48 ay çocuklara eğitim veren öğretmenler ile 49-60 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenler arasında, 49-60 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenlerin lehine ve 49-60 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenler ile 61-72 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenler arasında 61-72 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Dışsal Doyum Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 36-48 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenler ile 49-60 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenler arasında, 36-48 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenlerin lehine ; 36-48 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenler ile 61-72 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenler arasında 36-48 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenler lehine ve 49-60 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenler ile 61-72 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenler arasında, 61-72 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur.

İş Doyum Ölçeği toplam puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 36-48 ay çocuklara eğitim veren öğretmenler ile 49-60 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenler arasında, 36-48 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenlerin lehine ve 49-60 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenler ile 61-72 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenler arasında 49-60 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 4-19: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Puan Ortalamalarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf Yönetimi	Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	Ss
İçel Doyum	1-10	23	40,13	1,78
	11-15	59	41,52	1,34
	16-20	187	42,22	,54
	21 ve Üzeri	121	43,61	,74
Dışsal Doyum	1-10	23	24,04	1,03
	11-15	59	21,84	1,07
	16-20	187	23,70	,39
	21 ve Üzeri	121	25,60	,49
Genel Doyum	1-10	23	64,17	2,76
	11-15	59	63,37	2,30
	16-20	187	65,92	,86
	21 ve Üzeri	121	69,21	1,15

Tablo 4.19’da okul öncesi öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamaları sınıf mevcudu değişkenine göre incelenmiştir.

1-10 aralığındaki öğretmenlerin İçsel Doyum puan ortalaması 40,13; 11-15 arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 41,52 ; 16-20 arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 42,42 ve 21 ve üzerindeki öğretmenlerin puan ortalaması 43,61’ dir.

1-10 aralığındaki öğretmenlerin Dışsal Doyum puan ortalaması 24,04 ; 11-15 arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 21,84 ; 16-20 arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 23,70 ve 21 ve üzerindeki öğretmenlerin puan ortalaması 25,60’ dir.

1-10 aralığındaki öğretmenlerin İş Doyum Ölçeği toplam puan ortalaması 64,17 ; 11-15 arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 63,37 ; 16-20 arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 65,92 ve 21 ve üzerindeki öğretmenlerin puan ortalaması 69,21’dir.

Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği puan ortalamalarının sınıf mevcudu değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4-20: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İçsel Doyum	Gruplararası	346,712	3	115,571	1,691	,169
	Gruplariçi	26386,63	386	68,359		
	Toplam	26733,34	389			
Dışsal Doyum	Gruplararası	600,859	3	200,286	5,737	,001
	Gruplariçi	13474,77	386	34,909		
	Toplam	14075,63	389			
Genel Doyum	Gruplararası	1654,293	3	551,431	3,166	,024
	Gruplariçi	2457,235	386	6,366		
	Toplam	688,90	389			

*p<.05

Tablo 4.20’de Okul öncesi öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamalarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeğinin İçsel Doyum ($F_{(3,386)}= 1,691$; $p< .05$); Dışsal Doyum ($F_{(3,386)}= 5,737$; $p< .05$). ve İş Doyumu Ölçeği toplam puan ($F_{(3,386)}= 3,166$; $p< .05$) ortalamalarının sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Homojen dağılımı göstermediği belirlenen varyanslar için ise Tamhane testleri yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.21. ‘de sunulmuştur.

Tablo 4-21: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği için Tamhane Testi Sonuçları

	(I) Sınıf Mevcudu	(J) Sınıf Mevcudu	Ortalama Farkı (I-J)	P
Dışsal Doyum	1-10	11-15	2,19602	,614
		16-20	,34294	1,000
		21 ve Üzeri	-1,55983	,704
	11-15	1-10	-2,19602	,614
		16-20	-1,85308	,504
		21 ve Üzeri	-3,75585*	,013
	16-20	1-10	-,34294	1,000
		11-15	1,85308	,504
		21 ve Üzeri	-1,90277*	,017
	21 ve Üzeri	1-10	1,55983	,704
		11-15	3,75585*	,013
		16-20	1,90277*	,017
Genel Doyum	1-10	11-15	,80103	1,000
		16-20	-1,75122	1,000
		21 ve Üzeri	-5,04096	,564
	11-15	1-10	-,80103	1,000
		16-20	-2,55225	1,000
		21 ve Üzeri	-5,84199	,033
	16-20	1-10	1,75122	1,000
		11-15	2,55225	1,000
		21 ve Üzeri	-3,28974	,200
	21 ve Üzeri	1-10	5,04096	,564
		11-15	5,84199	,033
		16-20	3,28974	,200

* $p<.05$

Tablo 4.21. incelendiğinde, Dışsal Doyum Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 21 ve üzeri sınıf mevcudu arasındaki öğretmenler ile 11-15 aralığındaki öğretmenler arasında, 21 ve üzeri sınıf mevcudu arasındaki öğretmenlerin lehine ve 21 ve üzeri sınıf mevcudu arasındaki öğretmenler ile 16-20 aralığındaki öğretmenler arasında 21 ve üzeri sınıf mevcudu aralığındaki öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

İş Doyum Ölçeği toplam puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 21 ve üzeri sınıf mevcudu arasındaki öğretmenler ile 11-15 aralığındaki öğretmenler arasında, 21 ve üzeri sınıf mevcudu arasında ki öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 4-22: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu Ölçeği Puan Ortalamalarının Yardımcı Öğretmen Olup Olmama Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi	Yardımcı Öğretmen Olup Olmama	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
İçsel Doyum	Var	75	46,98	6,58	,76015	5,497	,000
	Yok	315	41,33	8,29	,46725		
Dışsal Doyum	Var	75	27,92	5,86	,67697	6,558	,000
	Yok	315	23,10	5,67	,31999		
Genel Doyum	Var	75	74,90	11,22	1,29589	6,428	,000
	Yok	315	64,44	12,98	,73160		

Tablo 4.22.'de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği'nin puan ortalamaları yardımcı öğretmen olup olmama değişkeni açısından incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, İş Doyumu Ölçeğinin İçsel Doyum ($t=3,130$, $p<.05$), Dışsal Doyum ($t=4,528$, $p<.05$) alt boyut puan ortalamaları ve Genel İş Doyumu ($t=4,010$, $p<.05$) puan ortalamalarının öğretmenlerin yardımcı öğretmeni olup olmaması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre İçsel Doyum, Dışsal Doyum alt boyutları ve Genel İş Doyumu puan ortalamaları incelendiğinde yardımcı öğretmeni olan öğretmenlerin puan ortalamalarının yardımcı öğretmeni olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ PUAN ORTALAMALARI VE DEMOGRAFİK BİLGİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK BULGULAR

Tablo 4-23: Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Beceri Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi	Cinsiyet	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Kadın	345	196,52	67800,50	7409,500	,618
	Erkek	45	187,66	8444,50		
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik	Kadın	345	201,92	69661,00	5549,000	,002*
	Erkek	45	146,31	6584,00		
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Kadın	345	193,72	66833,50	7148,500	,384
	Erkek	45	209,14	9411,50		
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Kadın	345	195,89	67582,00	7628,000	,848
	Erkek	45	192,51	8663,00		
Sorun Davranışların Yönetimi	Kadın	345	196,74	67876,50	7333,500	,541
	Erkek	45	185,97	8368,50		
Genel Sınıf Yönetimi	Kadın	345	197,31	68073,00	7137,000	,379
	Erkek	45	181,60	8172,00		

Tablo 4.23. incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Zaman Yönetimi ve Demokrasi Yönetimi, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi, Öğretmenin Kişisel Yeterliliği, Sorun Davranışların Yönetimi alt boyutları ve Sınıf Yönetimi toplam puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p > .05$). Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik alt boyutu puan ortalamalarının ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($U=5549,000$; $p < .05$). Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik alt boyut puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4-24: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Puan Ortalamalarının Yaş Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf Yönetimi	Yaş	n	\bar{X}	Ss
Zaman Yönetimi ve Demokrasi Yönetimi	30 ve altı yaş	236	72,13	6,19
	31-40 yaş	81	75,25	5,94
	41 ve üzeri yaş	73	74,30	5,10
	Toplam	390	73,18	6,08
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik	30 ve altı yaş	236	33,07	3,76
	31-40 yaş	81	34,86	3,02
	41 ve üzeri yaş	73	32,09	2,23
	Toplam	390	33,26	3,49
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	30 ve altı yaş	236	15,16	2,69
	31-40 yaş	81	17,25	2,48
	41 ve üzeri yaş	73	16,15	2,15
	Toplam	390	15,78	2,68
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	30 ve altı yaş	236	11,47	2,43
	31-40 yaş	81	13,43	1,69
	41 ve üzeri yaş	73	12,09	1,81
	Toplam	390	11,99	2,32
Sorun Davranışların Yönetimi	30 ve altı yaş	236	16,47	1,98
	31-40 yaş	81	16,24	1,97
	41 ve üzeri yaş	73	16,73	1,92
	Toplam	390	16,47	1,97
Genel Sınıf Yönetimi	30 ve altı yaş	236	148,32	11,98
	31-40 yaş	81	157,06	10,19
	41 ve üzeri yaş	73	151,38	8,26
	Toplam	390	150,71	11,52

Tablo 4.24. de okul öncesi öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamaları yaş değişkenine göre incelenmiştir. 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin Zaman Yönetimi ve Demokrasi Yönetimi alt boyut puan ortalaması 72,13 ; 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 75,25 ve 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin puan ortalaması 73,18'dir.

30 yaş ve altındaki öğretmenlerin Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik alt boyut puan ortalaması 33,07 ; 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 34,86 ve 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin puan ortalaması 33,26'dır.

30 yaş ve altındaki öğretmenlerin Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi alt boyut puan ortalaması 16,16 ; 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 17,25 ve 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin puan ortalaması 16,15'dir.

30 yaş ve altındaki öğretmenlerin Öğretmenin Kişisel Yeterliliği alt boyut puan ortalaması 11,47 ; 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 13,43 ve 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin puan ortalaması 12,09 'dur.

30 yaş ve altındaki öğretmenlerin Sorun Davranışların Yönetimi alt boyut puan ortalaması 16,47 ; 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 16,24 ve 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin puan ortalaması 16,73'dür.

30 yaş ve altındaki öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği Toplam puan ortalaması 148,32; 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 157,06 ve 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin puan ortalaması 150,71'dir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği puan ortalamalarının yaş değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 4.25. 'de sunulmuştur.

Tablo 4-25: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Gruplararası	699,373	2	349,686	9,866	,000*
	Gruplariçi	13716,586	387	35,443		
	Toplam	14415,959	389			
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik	Gruplararası	315,335	2	157,668	13,785	,000*
	Gruplariçi	4426,462	387	11,438		
	Toplam	4741,797	389			
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Gruplararası	276,455	2	138,227	21,165	,000*
	Gruplariçi	2527,453	387	6,531		
	Toplam	2803,908	389			
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Gruplararası	232,992	2	116,496	24,226	,000*
	Gruplariçi	1860,998	387	4,809		
	Toplam	2093,990	389			
Sorun Davranışların Yönetimi	Gruplararası	9,325	2	4,663	1,200	,302
	Gruplariçi	1504,011	387	3,886		
	Toplam	1513,336	389			
Genel Sınıf Yönetimi	Gruplararası	4642,007	2	2321,004	19,106	,000*
	Gruplariçi	47011,829	387	121,478		
	Toplam	51653,836	389			

*p<.05

Tablo 4.25.' de Okul öncesi öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamalarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, Sorun Davranışların Yönetimi alt boyut puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p > .05$). ($F_{(2,387)} = 9,866$; $p < .05$), Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik ($F_{(2,387)} = 13,785$; $p < .05$), Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi ($F_{(2,387)} = 21,165$; $p < .05$), Öğretmenin Kişisel Yeterliliği ($F_{(2,387)} = 24,226$; $p < .05$) alt boyut puan ortalamalarının ve Sınıf Yönetimi Ölçeği toplam puan ($F_{(2,387)} = 19,106$; $p < .05$), ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Homojen dağılım gösteren varyanslar için Tukey Test, Homojen dağılımı saplamayan varyanslar için ise Tamhane testleri yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.26.' da sunulmuştur.

Tablo 4-26: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği için Tukey ve Tamhane Testi Sonuçları

	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Farkı (I-J)	p
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam (Tukey Testi)	30 yaş ve altı	31-40 yaş	-3,12367	,000*
		41 yaş ve üzeri	-2,16578	,019*
	31-40 yaş	30 yaş ve altı	3,12367	,000*
		41 yaş ve üzeri	,95789	,579
	41 yaş ve üzeri	30 yaş ve altı	2,16578	,019*
		31-40 yaş	-,95789	,579
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik	30 yaş ve altı	31-40 yaş	-1,78793	,000*
		41 yaş ve üzeri	,98038	,020*
	31-40 yaş	30 yaş ve altı	1,78793	,000*
		41 yaş ve üzeri	2,76831	,000*
	41 yaş ve üzeri	30 yaş ve altı	-,98038	,020*
		31-40 yaş	-2,76831	,000*
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	30 yaş ve altı	31-40 yaş	-2,09401	,000
		41 yaş ve üzeri	-,98543	,005
	31-40 yaş	30 yaş ve altı	2,09401	,000
		41 yaş ve üzeri	1,10857	,010
	41 yaş ve üzeri	30 yaş ve altı	,98543	,005
		31-40 yaş	-1,10857	,010
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	30 yaş ve altı	31-40 yaş	-1,96176	,000
		41 yaş ve üzeri	-,62555	,057
	31-40 yaş	30 yaş ve altı	1,96176	,000
		41 yaş ve üzeri	1,33621	,000
	41 yaş ve üzeri	30 yaş ve altı	,62555	,057
		31-40 yaş	-1,33621	,000
Genel Sınıf Yönetimi	30 yaş ve altı	31-40 yaş	-8,73546	,000
		41 yaş ve üzeri	-3,05729	,044
	31-40 yaş	30 yaş ve altı	-8,73546	,000
		41 yaş ve üzeri	5,67817	,001
	41 yaş ve üzeri	30 yaş ve altı	3,05729	,044
		31-40 yaş	-5,67817	,001

* $p < .05$

Tablo 4.26. incelendiğinde, Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam Alt Boyut puan ortalamaları homojen dağılım gösterdiği için Tukey testi uygulanmıştır. 30 yaş ve altındaki öğretmenler ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler arasında, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin lehine ve 30 yaş altındaki öğretmenler ile 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler arasında, 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur.

Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 30 yaş ve altındaki öğretmenler ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler arasında, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin lehine, 30 yaş ve altındaki öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında 30 yaş altındaki öğretmenler lehine ve 31-41 yaş aralığındaki öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında, 31-41 yaş aralığındaki öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 30 yaş ve altındaki öğretmenler ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler arasında, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin lehine, 30 yaş ve altındaki öğretmenler ile 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler arasında 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler lehine ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 31-41 yaş aralığındaki öğretmenler arasında, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur.

Öğretmenin Kişisel Yeterliliği Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 30 yaş ve altındaki öğretmenler ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler arasında, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin lehine ve 31-41 yaş ve altındaki öğretmenler ile 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler arasında 31-41 aralığındaki öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Sınıf Yönetimi Ölçeği Toplam puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 30 yaş ve altındaki öğretmenler ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler arasında, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin lehine, 30 yaş ve altındaki öğretmenler ile 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler arasında 41 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler lehine ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 4-27: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi	Medeni Durum	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Evli	235	74,47	5,51	383	5,310	,000*
	Bekar	150	71,18	6,51			
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik	Evli	235	33,30	3,06	383	,734	,464
	Bekar	150	33,04	4,03			
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Evli	235	16,15	2,63	383	3,727	,000
	Bekar	150	15,12	2,66			
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Evli	235	12,04	2,32	383	,502	,616
	Bekar	150	11,92	2,36			
Sorun Davranışların Yönetimi	Evli	235	16,41	1,84	383	1,067	,287
	Bekar	150	16,63	2,16			
Genel Sınıf Yönetimi	Evli	235	152,39	10,87	383	3,768	,000
	Bekar	150	147,90	12,15			

Tablo 4.27. araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin puan ortalamaları medeni durum değişkeni açısından incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, “Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik” , “ Öğretmenin Kişisel Yeterliliği” ve “ Sorun Davranışların Yönetimi” alt boyut puan ortalamalarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

Sınıf Yönetimi Ölçeğinin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam ($t=5,310$, $p<.05$), Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi ($t=3,727$, $p<.05$) alt boyut puan ortalamalarının ve Genel Sınıf Yönetimi ($t=3,768$, $p<.05$) toplam puan ortalamalarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi alt boyut puan ortalamalarının ve Genel Sınıf Yönetimi toplam puan ortalamaları incelendiğinde evli öğretmenlerin puan ortalamalarının bekar öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4- 28: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Çocuk Sahibi Olup Olmama Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi	Çocuk Sahibi Olup Olmama	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Var	183	75,28	5,25	388	6,744	,000*
	Yok	207	71,33	6,18			
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik	Var	183	33,92	3,15	388	3,590	,000*
	Yok	207	32,67	3,67			
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Var	183	16,62	2,54	388	6,058	,000*
	Yok	207	15,04	2,59			
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Var	183	12,38	2,52	388	3,137	,002*
	Yok	207	11,65	2,07			
Sorun Davranışların Yönetimi	Var	183	16,49	2,02	388	,167	,867
	Yok	207	16,46	1,92			
Genel Sınıf Yönetimi	Var	183	154,71	9,99	388	6,817	,000*
	Yok	207	147,17	11,64			

Tablo 4.28. araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin puan ortalamaları çocuk sahibi olup olmama durumu açısından incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, “ Sorun Davranışların Yönetimi” alt boyut puan ortalamalarının öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmama durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

Sınıf Yönetimi Ölçeğinin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam ($t=6,744$, $p<.05$), Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik ($t=3,590$, $p<.05$) , Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi ($t=6,058$, $p<.05$) , Öğretmenin Kişisel Yeterliliği ($t=3,137$, $p<.05$) alt boyut puan ortalamalarının ve Genel Sınıf Yönetimi ($t=6,817$, $p<.05$) toplam puan ortalamalarının öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam, Etkinlikleri Planlamada

Yetkinlik, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi, Öğretmenlerin Kişisel Yeterliliği ve Genel Sınıf Yönetimi Alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde çocuk sahibi olan öğretmenlerin puan ortalamalarının çocuk sahibi olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4-29: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Puan Ortalamalarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf Yönetimi	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	Ss
Zaman Yönetimi ve Demokrasi Yönetimi	Lise-Ön lisans	61	75,7705	7,03656
	Lisans	307	72,4104	5,80013
	Yüksek Lisans	22	76,9091	3,47658
	Toplam	390	73,1897	6,08761
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik	Lise-Ön lisans	61	34,8525	3,39036
	Lisans	307	32,8990	3,41367
	Yüksek Lisans	22	33,9545	3,65770
	Toplam	390	33,2641	3,49138
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Lise-Ön lisans	61	17,8525	2,17437
	Lisans	307	15,2834	2,60489
	Yüksek Lisans	22	17,0455	1,83815
	Toplam	390	15,7846	2,68477
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Lise-Ön lisans	61	13,3115	1,75633
	Lisans	307	11,6840	2,37660
	Yüksek Lisans	22	12,6818	1,28680
	Toplam	390	11,9949	2,32013
Sorun Davranışların Yönetimi	Lise-Ön lisans	61	16,4754	1,65938
	Lisans	307	16,4495	2,06904
	Yüksek Lisans	22	16,9091	1,26901
	Toplam	390	16,4795	1,97239
Genel Sınıf Yönetimi	Lise-Ön lisans	61	158,2623	12,48586
	Lisans	307	148,7264	10,71603
	Yüksek Lisans	22	157,5000	8,33667
	Toplam	390	150,7128	11,52329

Tablo 4.29.' da okul öncesi öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamaları öğrenim durumu değişkenine göre incelenmiştir. Lise-önlisans mezunu öğretmenlerin Zaman Yönetimi ve Demokrasi Yönetimi alt boyut puan ortalaması 75,77 ; Lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 72,41 ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 76,90'dır.

Lise-Önlisans mezunu öğretmenlerin Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik alt boyut puan ortalaması 34,85 ; Lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 32,89 ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 33,95'dir.

Lise-Önlisans mezunu öğretmenlerin Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi alt boyut puan ortalaması 17,85 ; Lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 15,28 ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 17,04'dür.

Lise- Önlisans mezunu öğretmenlerin Öğretmenin Kişisel Yeterliliği alt boyut puan ortalaması 13,11 ; Lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 11,68 ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 12,68 'dir.

Lise-Önlisans mezunu öğretmenlerin Sorun Davranışların Yönetimi alt boyut puan ortalaması 158,26 ; Lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 148,72 ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması 16,73'dür.

30 yaş ve altındaki öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği Toplam puan ortalaması 148,32; 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin puan ortalaması 157, 06 ve 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin puan ortalaması 150,50'dir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği puan ortalamalarının yaş değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 4.30.'da sunulmuştur.

Tablo 4-30: Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Zaman Yönetimi ve DemokratikOrtam	Gruplararası	1137,134	3	379,045	11,018	,000
	Gruplariçi	13278,825	386	34,401		
	Toplam	14415,959	389			
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik	Gruplararası	338,253	3	112,751	9,883	,000
	Gruplariçi	4403,544	386	11,408		
	Toplam	4741,797	389			
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Gruplararası	434,828	3	144,943	23,616	,000
	Gruplariçi	2369,080	386	6,138		
	Toplam	2803,908	389			
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Gruplararası	184,045	3	61,348	12,399	,000
	Gruplariçi	1909,945	386	4,948		
	Toplam	2093,990	389			
Sorun Davranışların Yönetimi	Gruplararası	7,370	3	2,457	,630	,596
	Gruplariçi	1505,966	386	3,901		
	Toplam	1513,336	389			
Genel Sınıf Yönetimi	Gruplararası	7248,820	3	2416,273	21,004	,000
	Gruplariçi	44405,016	386	115,039		
	Toplam	51653,836	389			

*p<.05

Tablo 4.30.' da Okul öncesi öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamalarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin Sorun Davranışların Yönetimi alt boyut puan ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam ($F_{(3,386)} = 11,018$; $p < .05$), Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik ($F_{(3,386)} = 9,883$; $p < .05$). , Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi ($F_{(3,386)} = 23,616$; $p < .05$), Öğretmenin Kişisel Yeterliliği ($F_{(3,386)} = 12,399$; $p < .05$) alt boyut puan ortalamalarının ve Sınıf Yönetimi Ölçeği toplam puan ($F_{(3,386)} = 21,004$; $p < .05$), ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Homojen dağılım gösteren varyanslar için Tukey Test, Homojen dağılımı saptamayan varyanslar için ise Tamhane testleri yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.31.' de sunulmuştur.

Tablo 4-31: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği için Tamhane ve Tukey testi

	(I) Öğrenim Durumu	(J) Öğrenim Durumu	Ortalama Farkı (I-J)	p
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam (Tamhane Testi)	Lise-Ön Lisans	Lisans	3,36007	,002
		Yüksek Lisans	-1,13860	,702
	Lisans	Lise-Ön Lisans	-3,36007	,002
		Yüksek Lisans	-4,49867	,000
	Yüksek Lisans	Lise-Ön Lisans	1,13860	,702
		Lisans	4,49867	,000
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik (Tukey Testi)	Lise-Ön Lisans	Lisans	1,95344	,000
		Yüksek Lisans	,89791	,543
	Lisans	Lise-Ön Lisans	-1,95344	,000
		Yüksek Lisans	-1,05552	,344
	Yüksek Lisans	Lise-Ön Lisans	-,89791	,543
		Lisans	1,05552	,344
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi (Tamhane Testi)	Lise-Ön Lisans	Lisans	2,56907	,000
		Yüksek Lisans	,80700	,272
	Lisans	Lise-Ön Lisans	-2,56907	,000
		Yüksek Lisans	-1,76207	,001
	Yüksek Lisans	Lise-Ön Lisans	-,80700	,272
		Lisans	1,76207	,001
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği (Tamhane Testi)	Lise-Ön Lisans	Lisans	1,62744	,000
		Yüksek Lisans	,62966	,226
	Lisans	Lise-Ön Lisans	-1,62744	,000
		Yüksek Lisans	-,99778	,008
	Yüksek Lisans	Lise-Ön Lisans	-,62966	,226
		Lisans	,99778	,008
Sorun Davranışların Yönetimi (Tamhane Testi)	Lise-Ön Lisans	Lisans	,02590	,999
		Yüksek Lisans	-,43368	,513
	Lisans	Lise-Ön Lisans	-,02590	,999
		Yüksek Lisans	-,45958	,342
	Yüksek Lisans	Lise-Ön Lisans	,43368	,513
		Lisans	,45958	,342
Genel Sınıf Yönetimi (Tukey Testi)	Lise-Ön Lisans	Lisans	9,53591	,000
		Yüksek Lisans	,76230	,957
	Lisans	Lise-Ön Lisans	-9,53591	,000
		Yüksek Lisans	-8,77362	,001
	Yüksek Lisans	Lise-Ön Lisans	-,76230	,957
		Lisans	8,77362	,001

* $p < .05$

Tablo 4.31. incelendiğinde, Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın Lise-Önlisans mezunu öğretmenler ile Lisans mezunu öğretmenler arasında, Lise-Önlisans mezunu öğretmenler lehine olduğu; lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında, yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik Alt Boyut puan ortalamaları homojen dağılım gösterdiği için Tukey testi uygulanmıştır ortaya çıkan anlamlı farklılığın Lise-Önlisans mezunu öğretmenler ile Lisans mezunu öğretmenler arasında, Lise-Önlisans mezunu öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın Lise-Önlisans mezunu öğretmenler ile Lisans mezunu öğretmenler arasında, lise-önlisans mezunu öğretmenlerin lehine ve lisans mezunu öğretmenler ile Yüksek Lisans mezunu öğretmenler arasında Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur.

Öğretmenin Kişisel Yeterliliği Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın Lise- Önlisans mezunu öğretmenler ile Lisans mezunu öğretmenler arasında, lise-önlisans mezunu öğretmenlerin lehine ve lisans mezunu öğretmenler ile Yüksek Lisans mezunu öğretmenler arasında Yüksek Lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Sınıf Yönetimi Ölçeği Toplam puan ortalamaları homojen dağılım gösterdiği için Tukey testi uygulanmıştır. Lise- Önlisans mezunu öğretmenler ile Lisans mezunu öğretmenler arasında, lise-önlisans mezunu öğretmenlerin lehine ve lisans mezunu öğretmenler ile Yüksek Lisans mezunu öğretmenler arasında Yüksek Lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 4-32: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Puan Ortalamalarının Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf Yönetimi	Kıdem Yılı	n	\bar{X}	Ss
Zaman Yönetimi ve Demokrasi Yönetimi	5 ve Daha Az	168	71,69	5,84
	6-10	106	74,18	6,12
	11-15	43	72,88	7,61
	16 ve Üzeri	73	75,36	4,58
	Toplam	390	73,18	6,08
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik	5 ve Daha Az	168	32,45	3,64
	6-10	106	34,85	3,49
	11-15	43	34,90	2,81
	16 ve Üzeri	73	31,84	1,93
	Toplam	390	33,26	3,49
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	5 ve Daha Az	168	15,30	2,64
	6-10	106	15,41	2,86
	11-15	43	17,65	2,16
	16 ve Üzeri	73	16,31	2,21
	Toplam	390	15,78	2,68
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	5 ve Daha Az	168	11,63	2,08
	6-10	106	11,80	2,76
	11-15	43	13,44	1,97
	16 ve Üzeri	73	12,26	1,97
	Toplam	390	11,99	2,32
Sorun Davranışların Yönetimi	5 ve Daha Az	168	16,92	1,85
	6-10	106	15,95	1,82
	11-15	43	16,02	2,41
	16 ve Üzeri	73	16,49	1,94
	Toplam	390	16,47	1,97
Genel Sınıf Yönetimi	5 ve Daha Az	168	148,00	10,89
	6-10	106	152,21	13,56
	11-15	43	154,90	10,73
	16 ve Üzeri	73	152,28	8,5
	Toplam	390	150,71	11,52

Tablo 4.32.'de okul öncesi öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamaları kıdem yılı değişkenine göre incelenmiştir. 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenlerin Zaman Yönetimi ve Demokrasi Yönetimi alt boyut puan ortalaması 71,69 ; 6-10 yıl arasında öğretmenlerin puan ortalaması 74,18 ; 11-15 yıl arasında öğretmenlerin puan ortalaması 72,88 ve 16 yıl ve üzeri öğretmenlerin puan ortalaması 75,36'dır.

5 yıl ve daha az çalışan öğretmenlerin Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik alt boyut puan ortalaması 32,45 ; 6-10 yıl arasında öğretmenlerin puan ortalaması 34,85 ; 11-15 yıl arasında öğretmenlerin puan ortalaması 34,90 ve 16 yıl ve üzeri öğretmenlerin puan ortalaması 31,84'dür.

5 yıl ve daha az çalışan öğretmenlerin Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi alt boyut puan ortalaması 15,30 ; 6-10 yıl arasında öğretmenlerin puan ortalaması 15,41 ; 11-15 yıl arasında öğretmenlerin puan ortalaması 17,65 ve 16 yıl ve üzeri öğretmenlerin puan ortalaması 163,31'dir.

5 yıl ve daha az çalışan öğretmenlerin Öğretmenin Kişisel Yeterliliği alt boyut puan ortalaması 11,63 ; 6-10 yıl arasında öğretmenlerin puan ortalaması 11,80 ; 11-15 yıl arasında öğretmenlerin puan ortalaması 13,44 ve 16 yıl ve üzeri öğretmenlerin puan ortalaması 12,26'dır.

5 yıl ve daha az çalışan öğretmenlerin Sorun Davranışların Yönetimi alt boyut puan ortalaması 16,92 ; 6-10 yıl arasında öğretmenlerin puan ortalaması 15,95 ; 11-15 yıl arasında öğretmenlerin puan ortalaması 16,02 ve 16 yıl ve üzeri öğretmenlerin puan ortalaması 16,49'dur. 3

5 yıl ve daha az çalışan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği Toplam puan ortalaması 148,00; 6-10 yıl arasında öğretmenlerin puan ortalaması 152,21 ; 11-15 yıl arasında öğretmenlerin puan ortalaması 154,90 ve 16 yıl ve üzeri öğretmenlerin puan ortalaması 152,28'dir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği puan ortalamalarının kıdem yılı değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 4.33.' de sunulmuştur.

Tablo 4-33: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Zaman Yönetimi ve DemokratikOrtam	Gruplararası	834,395	3	278,132	7,905	,000
	Gruplariçi	13581,563	386	35,185		
	Toplam	14415,959	389			
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik	Gruplararası	642,331	3	214,110	20,160	,000
	Gruplariçi	4099,467	386	10,620		
	Toplam	4741,797	389			
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Gruplararası	222,746	3	74,249	11,104	,000
	Gruplariçi	2581,161	386	6,687		
	Toplam	2803,908	389			
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Gruplararası	121,372	3	40,457	7,917	,000
	Gruplariçi	1972,618	386	5,110		
	Toplam	2093,990	389			
Sorun Davranışların Yönetimi	Gruplararası	71,354	3	23,785	6,367	,000
	Gruplariçi	1441,982	386	3,736		
	Toplam	1513,336	389			
Genel Sınıf Yönetimi	Gruplararası	2408,246	3	802,749	6,292	,000
	Gruplariçi	49245,590	386	127,579		
	Toplam	51653,836	389			

*p<.05

Tablo 4.33.' de Okul öncesi öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamalarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam ($F_{(3,386)}= 7,905$; $p < .05$), Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik($F_{(3,386)}= 20,160$; $p < .05$)., Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi ($F_{(3,386)}= 11,104$; $p < .05$), Öğretmenin Kişisel Yeterliliği ($F_{(3,386)}= 7,917$; $p < .05$), Sorun Davranışların Yönetimi($F_{(3,386)}= 6,367$; $p < .05$), alt boyut puan ortalamalarının ve Sınıf Yönetimi Ölçeği toplam puan ($F_{(3,386)}= 6,292$; $p < .05$), ortalamalarının kıdem yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Homojen dağılımı göstermeyen varyanslar için ise Tamhane testleri yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.34.' de sunulmuştur.

Tablo 4-34: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği için Tukey ve Tamhane Testi Sonuçları

	(I) Kıdem Yılı	(J) Kıdem Yılı	Ortalama Farkı (I-J)	p
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam (Tamhane Testi)	5 ve Daha Az	6-10	-2,49820*	,006
		11-15	-1,19324	,919
		16 ve Üzeri	-3,67939*	,000
	6-10	5 ve Daha Az	2,49820*	,006
		11-15	1,30496	,902
		16 ve Üzeri	-1,18118	,601
	11-15	5 ve Daha Az	1,19324	,919
		6-10	-1,30496	,902
		16 ve Üzeri	-2,48614	,294
	16 ve Üzeri	5 ve Daha Az	3,67939*	,000
		6-10	1,18118	,601
		11-15	2,48614	,294
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik (Tamhane Testi)	5 ve Daha Az	6-10	-2,40611*	,000
		11-15	-2,45460*	,000
		16 ve Üzeri	,60307	,454
	6-10	5 ve Daha Az	2,40611*	,000
		11-15	-,04849	1,000
		16 ve Üzeri	3,00918*	,000
	11-15	5 ve Daha Az	2,45460*	,000
		6-10	,04849	1,000
		16 ve Üzeri	3,05766*	,000
	16 ve Üzeri	5 ve Daha Az	-,60307	,454
		6-10	-3,00918*	,000
		11-15	-3,05766*	,000
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi (Tamhane Testi)	5 ve Daha Az	6-10	-,10557	1,000
		11-15	-2,34164*	,000
		16 ve Üzeri	-1,00554*	,016
	6-10	5 ve Daha Az	,10557	1,000
		11-15	-2,23607*	,000
		16 ve Üzeri	-,89997	,108
	11-15	5 ve Daha Az	2,34164*	,000
		6-10	2,23607*	,000
		16 ve Üzeri	1,33609*	,012
	16 ve Üzeri	5 ve Daha Az	1,00554	,016
		6-10	,89997	,108
		11-15	-1,33609*	,012
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği (Tamhane Testi)	5 ve Daha Az	6-10	-,17093	,995
		11-15	-1,81091*	,000
		16 ve Üzeri	-,62932	,151
	6-10	5 ve Daha Az	,17093	,995
		11-15	-1,63997*	,001
		16 ve Üzeri	-,45839	,732
	11-15	5 ve Daha Az	1,81091*	,000
		6-10	1,63997*	,001
		16 ve Üzeri	1,18159*	,015
	16 ve Üzeri	5 ve Daha Az	,62932	,151
		6-10	,45839	,732
		11-15	-1,18159*	,015
Sorun Davranışların Yönetimi (Tukey Testi)	5 ve Daha Az	6-10	,96979*	,000
		11-15	,89936*	,034
		16 ve Üzeri	,42947	,388
	6-10	5 ve Daha az	-,96979*	,000
		11-15	-,07043	,997
		16 ve Üzeri	-,54032	,257
	11-15	5 ve Daha az	-,89936*	,034
		6-10	-,07043	,997
		16 ve Üzeri	-,46989	,586
	16 ve Üzeri	5 ve Daha az	-,42947	,388
		6-10	-,54032	,257
		11-15	-,46989	,586
Genel Sınıf Yönetimi (Tamhane Testi)	5 ve Daha Az	6-10	-4,21103*	,045
		11-15	-6,90102*	,002
		16 ve Üzeri	-4,28172*	,008
	6-10	5 ve Daha Az	4,21103*	,045
		11-15	-2,69000	,744
		16 ve Üzeri	-,07069	1,000
	11-15	5 ve Daha Az	6,90102*	,002
		6-10	2,69000	,744
		16 ve Üzeri	2,61931	,688
	16 ve Üzeri	5 ve Daha Az	4,28172*	,008
		6-10	,07069	1,000
		11-15	-2,61931	,688

* $p < .05$

Tablo 4.34. incelendiğinde, Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenler ile 6-10 yıl aralığında çalışan öğretmenler arasında, 6-10 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin lehine ve 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenler ile 16 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur.

Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenler ile 6-10 yıl aralığında çalışan öğretmenler arasında, 6-10 yıl aralığında çalışan öğretmenler lehine ; 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenler ile 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenler arasında 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin lehine ; 6-10 yıl aralığında çalışan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler arasında, 6-10 yıl aralığında görev yapan öğretmenlerin lehine ve 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler arasında, 11-15 aralığında çalışan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenler ile 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenler arasında, 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenler lehine ; 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler arasında, 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin lehine ; 6-10 yıl aralığında çalışan öğretmenler ile 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenler arasında, 11-15 yıl aralığında görev yapan öğretmenlerin lehine ve 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler arasında, 11-15 aralığında çalışan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Öğretmenin Kişisel Yeterliliği Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenler ile 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenler arasında, 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenler lehine ; 6-10 yıl aralığında çalışan öğretmenler ile 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenler arasında 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin lehine ve 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler arasında, 11-15 aralığında çalışan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Sorun Davranışların Yönetimi Alt Boyut puan ortalamaları homojen dağılım gösterdiği için Tukey testi kullanılmıştır. 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenler ile 6-10 yıl aralığında çalışan öğretmenler arasında, 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenlerin lehine ve 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenler ile 11-15 yıl aralığında görev yapan öğretmenler arasında, 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur.

Sınıf Yönetimi Ölçeği Toplam puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenler ile 6-10 yıl aralığında çalışan öğretmenler arasında, 6-10 yıl aralığında çalışan öğretmenler lehine ; 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenler ile 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenler arasında 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin lehine ve 5 yıl ve daha az çalışan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler arasında, 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 4-35: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi	Kurum Türü	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Resmi	330	73,07	6,16			
	Özel	60	73,83	5,67	388	6,744	,374
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik	Resmi	330	33,00	3,42			
	Özel	60	34,66	3,52	388	3,590	,001*
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Resmi	330	15,86	2,65			
	Özel	60	15,33	2,80	388	6,058	,157
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Resmi	330	12,05	2,28			
	Özel	60	11,66	2,48	388	3,137	,234
Sorun Davranışların Yönetimi	Resmi	330	16,55	2,03			
	Özel	60	16,08	1,56	388	,167	,091
Genel Sınıf Yönetimi	Resmi	330	150,55	11,17			
	Özel	60	151,58	13,33	388	6,817	,525

Tablo 4.35.'de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin puan ortalamaları kurum türü değişkeni açısından incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi, Öğretmenin Kişisel Yeterliliği, Sorun Davranışların Yönetimi alt boyut puan ortalarının ve Genel Sınıf Yönetimi toplam puan ortalamalarının, öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($t=6,744$, $p>.05$).

Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Etkinlikleri Planlama Yetkinlik alt boyut puan ortalamalarının, öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($t=3,590$, $p<.05$). Öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü durumlarına göre Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik Alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde resmi okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 73,07, özel okul çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 73,83 olduğu görülmektedir. Buna göre resmi kurumda çalışan öğretmenlerin etkinlikleri planlamada yetkinlik alt boyutuna ilişkin puanlarının özel kurumda çalışan öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4-36: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Okul Türü Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi	Okul Türü	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Bağımsız	234	73,66	5,82	388	1,884	,060
	Anasınıfı	156	72,48	6,41			
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik	Bağımsız	234	33,93	3,40	388	4,751	,000*
	Anasınıfı	156	32,26	3,38			
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Bağımsız	234	15,55	2,70	388	-2,072	,039
	Anasınıfı	156	16,12	2,62			
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Bağımsız	234	11,73	2,35	388	-2,777	,006
	Anasınıfı	156	12,39	2,21			
Sorun Davranışların Yönetimi	Bağımsız	234	16,32	1,93	388	-	,051
	Anasınıfı	156	16,71	2,01			
Genel Sınıf Yönetimi	Bağımsız	234	151,20	12,83	388	1,024	,306
	Anasınıfı	156	149,98	9,20			

Tablo 4.36. araştırmaya katılan okul öncesi ğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin puan ortalamaları okul türü değişkeni açısından incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi, Sorun Davranışların Yönetimi ve Genel Sınıf Yönetimi alt boyut puan ortalamalarının, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Etkinlikleri Planlama Yetkinlik ($t=4,751$, $p<.05$) ve ğretmenin Kişisel Yeterliliği ($t=-2,777$, $p<.05$) alt boyut puan ortalamalarının, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik Alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde bağımsız okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 33,93 , anasınıfında çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 32,26 olduğu görölmektedir. Buna göre bağımsız okulda çalışan öğretmenlerin etkinlikleri planlamada yetkinlik alt boyutuna ilişkin puanlarının anasınıfında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görölmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü değişkenine göre ğretmenin Kişisel Yeterliliği Alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde bağımsız okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 11,73 , anasınıfında çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 12,39 olduğu görölmektedir. Buna göre anasınıfında çalışan öğretmenlerin “ğretmenin Kişisel Yeterliliği” alt boyutuna ilişkin puanlarının bağımsız okulda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görölmektedir.

Tablo 4-37: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Puan Ortalamalarının Çocukların Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf Yönetimi	Yaş Grubu	n	\bar{X}	Ss
Zaman Yönetimi ve Demokrasi Yönetimi	36-48	33	76,39	4,09
	49-60	298	72,42	6,44
	61-72	59	75,27	3,67
	Toplam	390	73,18	6,08
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik	36-48	33	34,75	3,12
	49-60	298	33,31	3,65
	61-72	59	32,15	2,29
	Toplam	390	33,26	3,49
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	36-48	33	18,30	1,40
	49-60	298	15,45	2,76
	61-72	59	16,01	2,00
	Toplam	390	15,78	2,68
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	36-48	33	13,39	2,58
	49-60	298	11,57	2,29
	61-72	59	13,35	1,22
	Toplam	390	11,99	2,32
Sorun Davranışların Yönetimi	36-48	33	16,30	,95
	49-60	298	16,56	1,99
	61-72	59	16,13	2,25
	Toplam	390	16,47	1,97
Genel Sınıf Yönetimi	36-48	33	159,15	9,27
	49-60	298	149,33	12,19
	61-72	59	152,93	5,18
	Toplam	390	150,71	11,52

Tablo 4.37.' de okul öncesi öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamaları kıdem yılı değişkenine göre incelenmiştir 36-48 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin Zaman Yönetimi ve Demokrasi Yönetimi alt boyut puan ortalaması 76,39 ; 49-60 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalaması 72,42ve 61-72 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalaması 75,27'dir.

36-48 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik alt boyut puan ortalaması 34,75 ; 49-60 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalaması 33,31 ve 61-72 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalaması 32,15'dir.

36-48 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi alt boyut puan ortalaması 18,30 ; 49-60 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalaması 15,45 ve 61-72 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalaması 16,01'dir.

36-48 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin Öğretmenin Kişisel Yeterliliği alt boyut puan ortalaması 13,39 ; 49-60 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalaması 11,57 ve 61-72 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalaması 13,35'dir.

36-48 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin Sorun Davranışların Yönetimi alt boyut puan ortalaması 16,30 ; 49-60 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalaması 16,56 ve 61-72 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalaması 16,13'dür.

36-48 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği Toplam puan ortalaması 159,15 ; 49-60 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalaması 149,33 ve 61-72 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin puan ortalaması 152,93'dür.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği puan ortalamalarının çocukların yaş değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 4.38.' de sunulmuştur.

Tablo 4-38: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Eğitim Verilen Yaş Grubu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Zaman Yönetimi ve DemokratikOrtam	Gruplararası	769,694	2	384,847	10,914	,000
	Gruplariçi	13646,265	387	35,262		
	Toplam	14415,959	389			
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik	Gruplararası	147,395	2	73,697	6,208	,002
	Gruplariçi	4594,402	387	11,872		
	Toplam	4741,797	389			
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Gruplararası	243,938	2	121,969	18,439	,000
	Gruplariçi	2559,970	387	6,615		
	Toplam	2803,908	389			
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Gruplararası	227,565	2	113,783	23,593	,000
	Gruplariçi	1866,424	387	4,823		
	Toplam	2093,990	389			
Sorun Davranışların Yönetimi	Gruplararası	10,293	2	5,147	1,325	,267
	Gruplariçi	1503,043	387	3,884		
	Toplam	1513,336	389			
Genel Sınıf Yönetimi	Gruplararası	3203,096	2	1601,548	12,792	,000
	Gruplariçi	48450,740	387	125,196		
	Toplam	51653,836	389			

*p<.05

Tablo 4.38.'de Okul öncesi öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamalarının eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin Sorun Davranışların Yönetimi alt boyut puan ortalamalarının çocukların yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık saptanmamıştır. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam ($F_{(2,387)} = 10,914$; $p < .05$), Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik ($F_{(2,387)} = 6,208$; $p < .05$), Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi ($F_{(2,387)} = 18,439$; $p < .05$), Öğretmenin Kişisel Yeterliliği ($F_{(2,387)} = 23,593$; $p < .05$) alt boyut puan ortalamalarının ve Sınıf Yönetimi Ölçeği toplam puan ($F_{(2,387)} = 12,792$; $p < .05$), ortalamalarının eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Homojen dağılımı saplamayan varyanslar için ise Tamhane testleri yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.30. da sunulmuştur.

Tablo 4- 39: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği İçin Tamhane Testi Sonuçları

	(I) Yaş Grubu	(J) Yaş Grubu	Ortalama Farkı (I-J)	P
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	36-48	61-72	1,12275	,479
		49-60	3,97112	,000
	49-60	36-48	-3,97112	,000
		61-72	-2,84837	,000
61-72	36-48	-1,12275	,479	
	49-60	2,84837	,000	
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik	36-48	61-72	2,60503	,000
		49-60	1,43878	,052
	49-60	36-48	-1,43878	,052
		61-72	1,16625	,006
61-72	36-48	-2,60503	,000	
	49-60	-1,16625	,006	
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	36-48	61-72	2,28608	,000
		49-60	2,84330	,000
	49-60	36-48	-2,84330	,000
		61-72	-,55722	,199
61-72	36-48	-2,28608	,000	
	49-60	,55722	,199	
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	36-48	61-72	,03801	1,000
		49-60	1,82347	,001
	49-60	36-48	-1,82347	,001
		61-72	-1,78546	,000
61-72	36-48	-,03801	1,000	
	49-60	1,78546	,000	
Genel Sınıf Yönetimi	36-48	61-72	6,21931	,003
		49-60	9,81259	,000
	49-60	36-48	-9,81259	,000
		61-72	-3,59328	,001
61-72	36-48	-6,21931	,003	
	49-60	3,59328	,001	

* $p < .05$

Tablo 4.39. incelendiğinde, Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 36-48 ay grubuna eğitim veren öğretmenler ile 49-60 ay grubuna eğitim veren öğretmenler arasında, 36-48 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin lehine ve 61-72ay grubuna eğitim veren öğretmenler ile 49-60 ay grubuna eğitim veren öğretmenler arasında 61-72 ay grubuna eğitim veren öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 36-48 ay grubuna eğitim veren öğretmenler ile 61-72 ay grubuna eğitim veren öğretmenler arasında, 36-48 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin lehine ve 61-72 ay grubuna eğitim veren öğretmenler ile 49-60 ay grubuna eğitim veren öğretmenler arasında 49-60 ay grubuna eğitim veren öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 36-48 ay grubuna eğitim veren öğretmenler ile 61-72 ay grubuna eğitim veren öğretmenler arasında, 36-48 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin lehine ve 36-48 ay grubuna eğitim veren öğretmenler ile 49-60 ay grubuna eğitim veren öğretmenler arasında 36-48 ay grubuna eğitim veren öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Öğretmenin Kişisel Yeterliliği Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 36-48 ay grubuna eğitim veren öğretmenler ile 49-60 ay grubuna eğitim veren öğretmenler arasında, 36-48 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin lehine ve 61-72 ay grubuna eğitim veren öğretmenler ile 49-60 ay grubuna eğitim veren öğretmenler arasında 61-72 ay grubuna eğitim veren öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Sınıf Yönetimi Ölçeği Toplam puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 36-48 ay grubuna eğitim veren öğretmenler ile 61-72 ay grubuna eğitim veren öğretmenler arasında, 36-48 ay grubuna eğitim veren öğretmenlerin lehine; 36-48 ay grubuna eğitim veren öğretmenler ile 49-60 ay grubuna eğitim veren öğretmenler arasında, 36-48 ay grubuna eğitim veren öğretmenler lehine ve 61-72 ay grubuna eğitim veren öğretmenler ile 49-60 ay grubuna eğitim veren öğretmenler arasında 61-72 ay grubuna eğitim veren öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 4-40: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Puan Ortalamalarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf Yönetimi	Sınıf Mevcudu	n	\bar{X}	Ss
Zaman Yönetimi ve Demokrasi Yönetimi	1-10	23	77,47	,51
	11-15	59	73,08	6,73
	16-20	187	73,49	6,16
	21 ve Üzeri	121	71,95	5,83
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik	1-10	23	33,52	3,04
	11-15	59	33,52	3,07
	16-20	187	34,00	3,77
	21 ve Üzeri	121	31,94	2,91
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	1-10	23	17,91	1,20
	11-15	59	17,38	2,00
	16-20	187	15,54	2,53
	21 ve Üzeri	121	14,97	2,87
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	1-10	23	13,43	1,53
	11-15	59	12,03	2,15
	16-20	187	11,71	2,59
	21 ve Üzeri	121	12,13	1,94
Sorun Davranışların Yönetimi	1-10	23	17,13	1,76
	11-15	59	16,74	1,65
	16-20	187	16,69	2,09
	21 ve Üzeri	121	15,89	1,83
Genel Sınıf Yönetimi	1-10	23	159,47	6,90
	11-15	59	152,77	8,66
	16-20	187	151,44	11,79
	21 ve Üzeri	121	146,90	11,72

Tablo 4.40.'da okul öncesi öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamaları kıdem yılı değişkenine göre incelenmiştir. 1-10 arasında öğrenciye sahip olan öğretmenlerin Zaman Yönetimi ve Demokrasi Yönetimi alt boyut puan ortalaması 77,47 ; 11-15 arasında öğretmenlerin puan ortalaması 73,08 ; 16-20 arasında öğretmenlerin puan ortalaması 73,49 ve 21 ve üzeri öğretmenlerin puan ortalaması 71,95'dir.

1-10 arasında öğrenciye sahip olan öğretmenlerin Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik alt boyut puan ortalaması 33,52 ; 11-15 arasında öğretmenlerin puan ortalaması 33,52 ; 16-20 arasında öğretmenlerin puan ortalaması 34 ve 21 ve üzeri öğretmenlerin puan ortalaması 32,94'dür.

1-10 arasında öğrenciye sahip olan öğretmenlerin Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi alt boyut puan ortalaması 17,91 ; 11-15 arasında öğretmenlerin puan ortalaması 17,38 ; 16-20 arasında öğretmenlerin puan ortalaması 15,54 ve 21 ve üzeri öğretmenlerin puan ortalaması 14,97'dir.

1-10 arasında öğrenciye sahip olan öğretmenlerin Öğretmenin Kişisel Yeterliliği alt boyut puan ortalaması 13,43 ; 11-15 arasında öğretmenlerin puan ortalaması 12,03 ; 16-20 arasında öğretmenlerin puan ortalaması 11,71 ve 21 ve üzeri öğretmenlerin puan ortalaması 12,13'dir.

1-10 arasında öğrenciye sahip olan öğretmenlerin Sorun Davranışların Yönetimi alt boyut puan ortalaması 17,13 ; 11-15 arasında öğretmenlerin puan ortalaması 16,74 ; 16-20 arasında öğretmenlerin puan ortalaması 16,69 ve 21 ve üzeri öğretmenlerin puan ortalaması 15,89'dur.

1-10 arasında öğrenciye sahip olan öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği Toplam puan ortalaması 159,47 ; 11-15 arasında öğretmenlerin puan ortalaması 152,77 ; 16-20 arasında öğretmenlerin puan ortalaması 151,44 ve 21 ve üzeri öğretmenlerin puan ortalaması 146,90'dır.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği puan ortalamalarının yaş değişkenine göre incelendiği ANOVA sonuçları Tablo 4.41.' de sunulmuştur.

Tablo 4-41: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Gruplararası	624,112	3	208,037	5,822	,001
	Gruplariçi	13791,847	386	35,730		
	Toplam	14415,959	389			
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik	Gruplararası	319,757	3	106,586	9,304	,000
	Gruplariçi	4422,041	386	11,456		
	Toplam	4741,797	389			
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Gruplararası	346,673	3	115,558	18,153	,000
	Gruplariçi	2457,235	386	6,366		
	Toplam	2803,908	389			
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Gruplararası	64,542	3	21,514	4,092	,007
	Gruplariçi	2029,447	386	5,258		
	Toplam	2093,990	389			
Sorun Davranışların Yönetimi	Gruplararası	64,312	3	21,437	5,711	,001
	Gruplariçi	1449,024	386	3,754		
	Toplam	1513,336	389			
Genel Sınıf Yönetimi	Gruplararası	3878,884	3	1292,961	10,447	,000
	Gruplariçi	47774,952	386	123,769		
	Toplam	51653,836	389			

*p<.05

Tablo 4.41.' de Okul öncesi öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamalarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam ($F_{(2,387)} = 5,822$; $p < .05$), Etkinlikleri Planlamada

Yetkinlik($F_{(3,386)}= 9,304$; $p < .05$) , Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi ($F_{(3,386)}= 18,153$; $p < .05$), Öğretmenin Kişisel Yeterliliği ($F_{(3,386)}= 4,092$; $p < .05$) , Sorun Davranışların Yönetimi ($F_{(3,386)}= 5,711$; $p < .05$) alt boyut puan ortalamalarının ve Sınıf Yönetimi Ölçeği toplam puan ($F_{(3,386)}= 10,447$; $p < .05$), ortalamalarının sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Homojen dağılım gösteren varyanslar için Tukey Test, Homojen dağılımı saplamayan varyanslar için ise Tamhane testleri yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 4.42.'de sunulmuştur.

Tablo 4-42: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği için Tamhane ve Tukey Testi Sonuçları

	(I) Yaş Grubu	(J) Yaş Grubu	Ortalama Farkı (I-J)	p
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam (Tamhane Testi)	1-10	11-15	4,39352*	,000
		16-20	3,98628*	,000
		21 ve Üzeri	5,51958*	,000
	11-15	1-10	-4,39352*	,000
		16-20	-,40723	,999
		21 ve Üzeri	1,12607	,854
	16-20	1-10	-3,98628*	,000
		11-15	,40723	,999
		21 ve Üzeri	1,53330	,159
	21 ve Üzeri	1-10	-5,51958*	,000
		11-15	-1,12607	,854
		16-20	-1,53330	,159
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik (Tukey Testi)	1-10	11-15	-,00368	1,000
		16-20	-,48361	,982
		21 ve Üzeri	1,57959	,161
	11-15	1-10	,00368	1,000
		16-20	-,47992	,906
		21 ve Üzeri	1,58327*	,008
	16-20	1-10	,48361	,982
		11-15	,47992	,906
		21 ve Üzeri	2,06320*	,000
	21 ve Üzeri	1-10	-1,57959	,161
		11-15	-1,58327*	,008
		16-20	-2,06320*	,000
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi (Tamhane Testi)	1-10	11-15	,52321	,632
		16-20	2,37297*	,000
		21 ve Üzeri	2,93784*	,000
	11-15	1-10	-,52321	,632
		16-20	1,84972*	,000
		21 ve Üzeri	2,41462*	,000
	16-20	1-10	-2,37294*	,000
		11-15	-1,84972*	,000
		21 ve Üzeri	-,56490	,392
	21 ve Üzeri	1-10	-2,93784*	,000
		11-15	-2,41462*	,000
		16-20	-,56490	,392
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği (Tamhane Testi)	1-10	11-15	1,40088*	,010
		16-20	1,71821*	,000
		21 ve Üzeri	1,30255*	,006
	11-15	1-10	--1,40088	,010
		16-20	,31732	,925
		21 ve Üzeri	-,09833	1,000
	16-20	1-10	-1,71821*	,000
		11-15	-,31732	,925
		21 ve Üzeri	-,41565	,504
	21 ve Üzeri	1-10	-1,30255	,006
		11-15	,09833	1,000
		16-20	,41565	,504
Sorun Davranışların Yönetimi (Tamhane Testi)	1-10	11-15	,38467	,939
		16-20	,43525	,865
		21 ve Üzeri	1,23787*	,026
	11-15	1-10	-,38467	,939
		16-20	,05058	1,000
		21 ve Üzeri	,85320*	,013
	16-20	1-10	-,43525	,865
		11-15	-,05058	1,000
		21 ve Üzeri	,80263*	,003
	21 ve Üzeri	1-10	-1,23787*	,026
		11-15	-,85320*	,013
		16-20	-,80263*	,003
Genel Sınıf Yönetimi (Tamhane Testi)	1-10	11-15	6,69860*	,004
		16-20	8,02906*	,000
		21 ve Üzeri	12,57743*	,000
	11-15	1-10	-6,69860*	,004
		16-20	1,33046	,925
		21 ve Üzeri	5,87883*	,001
	16-20	1-10	-8,02906*	,000
		11-15	-1,33046	,925
		21 ve Üzeri	4,54837*	,006
	21 ve Üzeri	1-10	-12,57743*	,000
		11-15	-5,87883*	,001
		16-20	-4,54837	,006

* $p < .05$

Tablo 4.42. incelendiğinde, Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenler ile 11-15 aralığında öğrencisi olan öğretmenler arasında, 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenlerin lehine; 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenler ile 16-20 aralığında öğrencisi olan öğretmenler arasında, 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenlerin lehine olduğu ve 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenler ile 21 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenler arasında, 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenlerin lehine bulunmuştur.

Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 11-15 aralığında öğrencisi olan öğretmenler ile 21 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenler arasında, 11-15 aralığında öğrencisi olan öğretmenlerin lehine ; 16-20 aralığında öğrencisi olan öğretmenler ile 21 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenler arasında, 16-20 aralığında öğrencisi olan öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur.

Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenler ile 16-20 aralığında öğrencisi olan öğretmenler arasında, 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenlerin lehine; 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenler ile 21 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenler arasında, 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenlerin lehine olduğu ; 11-15 aralığında öğrencisi olan öğretmenler ile 16-20 aralığında öğrencisi olan öğretmenler arasında, 11-15 aralığında öğrencisi olan öğretmenlerin lehine ve 11-15 aralığında öğrencisi olan öğretmenler ile 21 ve üzeri öğrencii olan öğretmenler arasında, 11-15 aralığında öğrencisi olan öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur.

Öğretmenin Kişisel Yeterliliği Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenler ile 11-15 aralığında öğrencisi olan öğretmenler arasında, 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenlerin lehine; 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenler ile 16-20 aralığında öğrencisi olan öğretmenler arasında, 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenlerin lehine olduğu ve 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenler ile 21 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenler arasında, 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenlerin lehine bulunmuştur.

Sorun Davranışların Yönetimi Alt Boyut puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenler ile 21 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenler arasında, 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenlerin lehine; 11-15 aralığında öğrencisi olan öğretmenler ile 21 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenler arasında, 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenlerin lehine olduğu ve 16-20 aralığında öğrencisi olan öğretmenler ile 21 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenler arasında, 16-20 aralığında öğrencisi olan öğretmenlerin lehine bulunmuştur.

Sınıf Yönetimi Ölçeği Toplam puan ortalamalarında ortaya çıkan anlamlı farklılığın 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenler ile 11-15 aralığında öğrencisi olan öğretmenler arasında, 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenlerin lehine; 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenler ile 16-20 aralığında öğrencisi olan öğretmenler arasında, 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenlerin lehine olduğu ; 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenler ile 21 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenler arasında, 1-10 aralığında öğrencisi olan öğretmenlerin lehine ; 11-15 aralığında öğrencisi olan öğretmenler ile 21 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenler arasında, 11-15 aralığında öğrencisi olan öğretmenlerin lehine ve 16-20 aralığında öğrencisi olan öğretmenler ile 21 ve üzeri öğrencisi olan öğretmenler arasında 16-20 aralığında öğrencisi olan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 4-43: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Ölçeği Puan Ortalamalarının Yardımcı Öğretmen Olup Olmama Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi	Yardımcı Öğretmen Olup Olmama	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam	Evet	75	73,28	6,69	388	,143	,887
	Hayır	315	73,16	5,94			
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik	Evet	75	34,05	3,11	388	2,189	,029*
	Hayır	315	33,07	3,55			
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	Evet	75	17,53	2,58	388	6,612	,000*
	Hayır	315	15,36	2,54			
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	Evet	75	13,65	1,63	388	7,342	,000*
	Hayır	315	11,60	2,28			
Sorun Davranışların Yönetimi	Evet	75	16,69	2,38	388	1,045	,297
	Hayır	315	16,42	1,86			
Genel Sınıf Yönetimi	Evet	75	155,21	12,37	388	3,829	,000*
	Hayır	315	149,64	11,06			

Tablo 4.43. araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin puan ortalamaları yardımcı öğretmen olup olmadığı durum değişkeni açısından incelenmiştir. Tablo incelendiğinde, Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam ve Sorun Davranışların Yönetimi alt boyut puan ortalamalarının, öğretmenlerin yardımcı öğretmeni olup olmaması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır ($t=,143$, $p>.05$).

Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Etkinlikleri Planlama Yetkinlik ($t=2,189$, $p<.05$), Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi ($t=6,612$, $p<.05$), Öğretmenin Kişisel Yeterliliği ($t=7,342$, $p<.05$) ve Genel Sınıf Yönetimi ($t=3,829$, $p<.05$) alt boyut puan ortalamalarının, yardımcı öğretmen olup olmadığı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Yardımcı öğretmen olup olmama durumlarına göre Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi, Öğretmenin Kişisel Yeterliliği ve Genel Sınıf Yönetimi Alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde yardımcı öğretmeni olan öğretmenlerin etkinlikleri planlamada yetkinlik alt boyutuna ilişkin puanlarının yardımcı öğretmeni olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4. ÇALIŞMA GRUBUNU OLUŞTURAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MİNNESOTA İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ VE ALT BOYUTLARI, SINIF YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ VE ALT BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYE YÖNELİK KORELASYON BULGULARI ANALİZİ

Tablo 4-44: Minnesota İş Doyum Ölçeği ile Alt Boyutları Arasındaki İlişki

	Genel İş Doyumu	İçsel İş Doyum	Dışsal İş Doyumu
Genel İş Doyumu	1	0,950	0,903
Sig.		0,000	0,000
İçsel İş Doyumu	0,950	1	0,724
Sig.	0,000		0,000
Dışsal İş Doyumu	0,903	0,724	1
Sig.	0,000	0,000	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İçsel ve dışsal iş doyum ölçeği puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan korelasyon analizleri neticesinde genel iş doyum ile alt boyutları arasında beklenildiği ve öngörüldüğü üzere çok yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir (İçsel İş Doyum $r=0,950$, $p=0,000$, Dışsal İş Doyum Ölçeği $r=0,903$, $p=0,000$). İş Doyum Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise içsel iş doyum ölçeği ile dışsal iş doyum ölçeği arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,724$, $p=0,000$).

Tablo 4-45: İş Doyumu Alt Boyutları ile Sınıf Yönetimi Alt Boyutları Arasındaki İlişki

	İçsel Doyum	Dışsal Doyum	Zaman Yönetimi	Etkinlik Plan.	Fiziksel Çevr. Düzenle	Sorun Davranış.	Öğret. Kişisel Yeter.
İçsel İş Doyumu Sig.	1	0,724	0,204	0,171	0,309	0,064	0,089
		0,000	0,000	0,000	0,000	0,208	0,079
Dışsal İş Doyumu Sig.	0,724	1	0,216	0,246	0,334	0,094	0,205
	0,000		0,000	0,000	0,000	0,064	0,000
Zaman Yönetimi ve Demokrasi Yönetimi	0,204	0,216	1	0,374	0,354	0,106	0,261
	0,000	0,000		0,000	0,000	0,036	0,000
Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik	0,171	0,246	0,374	1	0,365	0,332	0,468
	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi	0,309	0,334	0,354	0,365	1	0,335	0,379
	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
Sorun Davranış	0,064	0,094	0,106	0,332	0,335	1	0,216
	0,208	0,064	0,036	0,000	0,000		0,000
Öğretmenin Kişisel Yeterliliği	0,089	0,205	0,261	0,468	0,379	0,216	
	0,079	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi ölçeği alt boyutları ile iş doyumunu ölçeği alt boyutları puanları arasında ilişki olup olmadığını gözlemlemek ve birbirlerine olan etkisini ölçmek amacıyla yapılan korelasyon analizi neticesinde toplamda 7 tane olan ölçeklerin neredeyse tamamı birbirleriyle az ya da çok ilişkilidir. İçsel ve Dışsal İş doyumunu en çok etkileyen sınıf yönetimi alt boyutu fiziksel çevre düzenlemesi alt boyutu olarak görülmektedir. Bu alt boyut ile içsel ve dışsal iş doyumunu arasında düşük seviyede ve pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,309$ ve $r=0,334$, $p=0,000$).

4.5.Çalışma Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmenlerin Minnesota İş Doyum Ölçeği Ve Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sınıf Yönetimi Ölçeği Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Bulgular

Tablo 4- 46: İş Doyumu ile Sınıf Yönetimi Ölçekleri Arasındaki İlişki

	Genel İş Doyumu	Sınıf Yönetimi
Genel İş Doyumu	0,308	1
Sig.	0,000	
Sınıf Yönetimi	1	0,308
Sig.		0,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel iş doyumu ölçeği ile sınıf yönetimi ölçeği puan ortalamaları arasındaki ilişkinin belirlenmesine ilişkin yapılan korelasyon istatistiği neticesinde genel iş doyumu ile sınıf yönetimi ölçeğinde çok güçlü sayılmayacak düzeyde pozitif yönlü bir ilişki mevcut olduğu görülmektedir ($r=0,308$, $p=0,000$).

BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, örnekleme alınan okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler doğrultusunda varılan sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1.OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE AİT SONUÇLAR

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin genel profili şu şekildedir; %88,5'i kadın, %11,5'i erkektir. %60,5' i 30 ve altı yaş aralığında, %60,3'ü evli, %53,1'inin çocuğu yok, %78,7'si lisans mezunu, %43,1'i 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip, %84,6'sı resmi okulda görev yapmakta, %60'ı bağımsız ana okulunda çalışmakta, %76,4'ü 60-72 aylık çocuklara eğitim vermekte, %47,9'u 16-20 aralığında sınıf mevcuduna sahip ve %80,2'sinin yardımcı öğretmeni bulunmaktadır.

5.1.2. İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ PUANLARININ ARAŞTIRMA DEĞİŞKENLERİNE GÖRE İNCELENMESİ İLE ELDE EDİLEN SONUÇLAR VE YORUMLAR

Okul öncesinde etkili sınıf yönetiminde öğretmenin işinden sağlamış olduğu doyum çok önemlidir. Öğretmenin sınıf yönetimi becerisinde iş doyumunun etkisini belirlemek amacı ile öğretmenlere uygulanan bu çalışmanın sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

“İçsel Doyum”, “Dışsal Doyum” alt boyutlarına ve “Genel İş Doyumu” toplam puan ortalamalarına bakıldığında kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

“İçsel Doyum”, “Dışsal Doyum” alt boyutlarına ve “Genel İş Doyumu” toplam puan ortalamalarına bakıldığında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 30 yaş ve altındaki öğretmenler ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler arasında, 31-40 yaş arasında bulunan öğretmenler lehine ve 31-40 yaş arası öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında, 41 yaş ve üzeri lehine olduğu bulunmuştur.

Akkuş (2010) tarafından “Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Görevli Rehber Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Değerlendirilmesi” yapılan çalışmada iş doyumunun, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuç çalışmada elde ettiğimiz sonuçlarla paralellik göstermemektedir.

“İçsel Doyum”, “Dışsal Doyum” alt boyutlarına ve “Genel İş Doyumu” toplam puan ortalamalarına bakıldığında medeni hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Evli olan öğretmenlerin puan ortalamaları bekar öğretmenlerin puan ortalamalarında göre daha yüksektir.

Bayrı (2006) tarafından “Orta Öğretim Kurumlarında Çalışan Psikolojik Danışman/ Rehber Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneği)” yapılan çalışmada iş doyumunun, medeni hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuçlar çalışmada elde ettiğimiz sonuçlarla paralellik göstermemektedir.

“İçsel Doyum”, “Dışsal Doyum” alt boyutlarına ve “Genel İş Doyumu” toplam puan ortalamalarına bakıldığında çocuk sahibi olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin puan ortalamaları çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin puan ortalamalarında göre daha yüksektir.

“İçsel Doyum”, “Dışsal Doyum” alt boyutlarına ve “Genel İş Doyumu” toplam puan ortalamalarına bakıldığında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Lise-önlisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında, lise mezunu öğretmenler lehine ve lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında, lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

“İçsel Doyum” alt boyutu ile kıdem yılı arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmamıştır. “Dışsal Doyum” alt boyutu ve “Genel İş Doyumu” toplam puan ortalamalarına bakıldığında ise anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde ortaya çıkan anlamlı farklılığın 5 yıl ve daha az görev yapan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler arasında, 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur.

Suha Kılıç (2011) tarafından “ İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürü ve Öğretmenlerin İş Doyumu (Tokat İli Örneği)” yapılan çalışmada iş doyumunun, kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum öğretmenlik mesleğini yapan kişilerin kıdemleri arttıkça yaptıkları işten elde etmiş oldukları doyumunda artmış olduğunu göstermektedir.

Menziroğlu (2005) tarafından “Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Ölçülmesi” amacıyla yapılan çalışmada kıdemın iş doyumunu etkileyen önemli bir faktör olduğunu ve kıdemlerinin son yıllarında daha yüksek düzeyde iş doyumunu yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuçlar çalışmada elde ettiğimiz sonuçlarla paralellik göstermektedir.

“İçsel Doyum”, “Dışsal Doyum” alt boyutlarına ve “Genel İş Doyumu” toplam puan ortalamalarına bakıldığında okul türü ve kurum türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. İçsel Doyum, Dışsal Doyum alt boyutları ve Genel İş Doyumu puan ortalamaları incelendiğinde özel okulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının resmi okulda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

“İçsel Doyum”, “Dışsal Doyum” alt boyutlarına ve “Genel İş Doyumu” toplam puan ortalamalarına bakıldığında eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır. İçsel Doyum puan ortalamaları incelendiğinde anasınıfında görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının bağımsız okulda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ve Dışsal Doyum alt boyutu ve Genel İş Doyumu puan ortalamaları incelendiğinde ise bağımsız okulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının anasınıfında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

“İçsel Doyum” alt boyutu ile sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmamıştır. “Dışsal Doyum” alt boyutu ve “Genel İş Doyumu” toplam puan ortalamalarına bakıldığında ise anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir.

“İçsel Doyum”, “Dışsal Doyum” alt boyutlarına ve “Genel İş Doyumu” toplam puan ortalamalarına bakıldığında eğitim verilen yaş grubu değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık saptanmıştır. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre İçsel Doyum, Dışsal Doyum alt boyutları ve Genel İş Doyumu puan ortalamaları incelendiğinde yardımcı öğretmeni olan öğretmenlerin puan ortalamalarının yardımcı öğretmeni olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

5.1.3. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN SINIF YÖNETİMİ BECERİ ÖLÇEĞİ PUANLARININ ARAŞTIRMA DEĞİŞKENLERİNE GÖRE İNCELENMESİ İLE ELDE EDİLEN SONUÇLAR VE YORUMLAR

Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin *Zaman Yönetimi ve Demokrasi Yönetimi, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi, Öğretmenin Kişisel Yeterliliği, Sorun Davranışların Yönetimi alt boyutları ve Sınıf Yönetimi toplam puan ortalamalarının* öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>.05$). Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik alt boyutu puan ortalamalarının ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($U=5549,000$; $p<.05$). Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik alt boyut puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akkaya Çelik (2006) tarafından “ İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişki Algıları (Denizli İli Örneği)” konulu çalışmada cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerileri ile ilgili algıları daha olumludur. Elde edilen bu sonuçlar çalışmada elde ettiğimiz sonuçlarla benzerlikler göstermektedir.

Yüksel (2013) tarafından “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)” amacıyla yapılan çalışmada cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar çalışmada elde ettiğimiz sonuçlarla benzerlikler göstermektedir. Yüksel (2013) tarafından yapılan bu çalışmada zaman yönetimi alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı düzeyde

farklılık bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç çalışmada elde etmiş olduğumuz sonuçla benzerlik göstermemektedir.

Sorun Davranışların Yönetimi alt boyut puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p > .05$). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin *Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam* ($F_{(2,387)} = 9,866; p < .05$), *Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik* ($F_{(2,387)} = 13,785; p < .05$), *Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi* ($F_{(2,387)} = 21,165; p < .05$), *Öğretmenin Kişisel Yeterliliği* ($F_{(2,387)} = 24,226; p < .05$) alt boyut puan ortalamalarının ve *Sınıf Yönetimi Ölçeği toplam puan* ($F_{(2,387)} = 19,106; p < .05$), ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

İlgar (2007) tarafından “ İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” konulu çalışmada yaş değişkeni ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar çalışmada elde ettiğimiz sonuçlarla benzerlikler göstermektedir.

“*Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik*” , “ *Öğretmenin Kişisel Yeterliliği*” ve “ *Sorun Davranışların Yönetimi*” alt boyut puan ortalamalarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p > .05$).

Sınıf Yönetimi Ölçeğinin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam ($t = 5,310, p < .05$), *Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi* ($t = 3,727, p < .05$) alt boyut puan ortalamalarının ve *Genel Sınıf Yönetimi* ($t = 3,768, p < .05$) toplam puan ortalamalarının öğretmenlerin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi alt boyut puan ortalamalarının ve Genel Sınıf Yönetimi toplam puan ortalamaları incelendiğinde evli öğretmenlerin puan ortalamalarının bekar öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Evli olan öğretmenlerin daha yüksek puana sahip olması ev, aile yönetimi, çocuk sahibi olma gibi faktörlerin etkisi ile açıklanabilir.

İlgar (2007) tarafından “ İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” konulu çalışmada medeni durum değişkeni ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Evli olan öğretmenlerin puanları bekar olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Elde edilen bu sonuçlar çalışmada elde ettiğimiz sonuçlarla benzerlikler göstermektedir.

“*Sorun Davranışların Yönetimi*” alt boyut puan ortalamalarının öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmama durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$).

Sınıf Yönetimi Ölçeğinin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam ($t=6,744$, $p<.05$), *Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik* ($t=3,590$, $p<.05$) , *Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi* ($t=6,058$, $p<.05$) , *Öğretmenin Kişisel Yeterliliği* ($t=3,137$, $p<.05$) alt boyut puan ortalamalarının ve *Genel Sınıf Yönetimi* ($t=6,817$, $p<.05$) toplam puan ortalamalarının öğretmenlerin çocuk sahibi olup olmama durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam, Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi, Öğretmenlerin Kişisel Yeterliliği ve Genel Sınıf Yönetimi Alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde çocuk sahibi olan öğretmenlerin puan ortalamalarının çocuk sahibi olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocuk sahibi olan öğretmenlerin puanlarının çocuk sahibi olmayan öğretmenlerden daha yüksek olması evli olma, ev yönetimi, aile yönetimi ve çocuk yetiştirme faktörlerinin etkisi olduğu düşünülebilir.

Sorun Davranışların Yönetimi alt boyut puan ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık saptanmamıştır ($p>.05$).

Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam ($F_{(3,386)}= 11,018$; $p<.05$), *Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik* ($F_{(3,386)}= 9,883$; $p<.05$). , *Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi* ($F_{(3,386)}= 23,616$; $p<.05$), *Öğretmenin Kişisel Yeterliliği* ($F_{(3,386)}= 12,399$; $p<.05$) alt boyut puan ortalamalarının ve *Sınıf Yönetimi Ölçeği toplam puan* ($F_{(3,386)}= 21,004$; $p<.05$), ortalamalarının öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

İlgar (2007) tarafından “ İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri Üzerine Bir Araştırma” konulu çalışmada öğrenim durumu değişkeni ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar çalışmada elde ettiğimiz sonuçlarla benzerlikler göstermektedir.

Sınıf Yönetimi Ölçeğinin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam ($F_{(3,386)}= 7,905 ; p < .05$), *Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik* ($F_{(3,386)}= 20,160; p < .05$), *Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi* ($F_{(3,386)}= 11,104; p < .05$), *Öğretmenin Kişisel Yeterliliği* ($F_{(3,386)}= 7,917; p < .05$), *Sorun Davranışların Yönetimi* ($F_{(3,386)}= 6,367 ; p < .05$), *alt boyut puan ortalamalarının ve Sınıf Yönetimi Ölçeği toplam puan* ($F_{(3,386)}= 6,292 ; p < .05$), ortalamalarının kıdem yılı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Akkaya Çelik (2006) tarafından “ İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişki Algıları (Denizli İli Örneği)” konulu çalışmada kıdem yılı değişkeni ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmamıştır. Elde edilen bu sonuçlar çalışmada elde ettiğimiz sonuçlarla benzerlikler göstermektedir.

Yüksel (2013) tarafından “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)” amacıyla yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Elde edilen bu sonuçlar elde ettiğimiz sonuçlarla benzerlik göstermemektedir.

Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi, Öğretmenin Kişisel Yeterliliği, Sorun Davranışların Yönetimi alt boyut puan ortalamalarının ve Genel Sınıf Yönetimi toplam puan ortalamalarının, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($t=6,744, p > .05$).

Etkinlikleri Planlama Yetkinlik alt boyut puan ortalamalarının, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($t=3,590, p < .05$). Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü durumlarına göre Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik Alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde resmi okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 73,07, özel okul çalışan

öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 73,83 olduğu görülmektedir. Buna göre resmi okulda çalışan öğretmenlerin etkinlikleri planlamada yetkinlik alt boyutuna ilişkin puanlarının özel okulda çalışan öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmektedir.

Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam, Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi, Sorun Davranışların Yönetimi ve Genel Sınıf Yönetimi alt boyut puan ortalamalarının, öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p > .05$).

Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Etkinlikleri Planlama Yetkinlik ($t=4,751$, $p < .05$) ve Öğretmenin Kişisel Yeterliliği ($t=-2,777$, $p < .05$) alt boyut puan ortalamalarının, öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü değişkenine göre Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik Alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde bağımsız okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 33,93 , anasınıfında çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 32,26 olduğu görülmektedir. Buna göre bağımsız kurumda çalışan öğretmenlerin etkinlikleri planlamada yetkinlik alt boyutuna ilişkin puanlarının anasınıfında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurum türü değişkenine göre Öğretmenin Kişisel Yeterliliği Alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde bağımsız okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının 11,73, anasınıfında çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise 12,39 olduğu görülmektedir. Buna göre anasınıfında çalışan öğretmenlerin “Öğretmenin Kişisel Yeterliliği” alt boyutuna ilişkin puanlarının bağımsız kurumda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sorun Davranışların Yönetimi alt boyut puan ortalamalarının çocukların yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık saptanmamıştır. *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam* ($F_{(2,387)} = 10,914$; $p < .05$), *Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik* ($F_{(2,387)} = 6,208$; $p < .05$). , *Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi* ($F_{(2,387)} = 18,439$; $p < .05$), *Öğretmenin Kişisel Yeterliliği* ($F_{(2,387)} = 23,593$; $p < .05$) alt boyut puan ortalamalarının ve *Sınıf Yönetimi Ölçeği toplam*

puan ($F_{(2,387)} = 12,792$; $p < .05$), ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam ($F_{(2,387)} = 5,822$; $p < .05$), *Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik* ($F_{(3,386)} = 9,304$; $p < .05$), *Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi* ($F_{(3,386)} = 18,153$; $p < .05$), *Öğretmenin Kişisel Yeterliliği* ($F_{(3,386)} = 4,092$; $p < .05$), *Sorun Davranışların Yönetimi* ($F_{(3,386)} = 5,711$; $p < .05$) alt boyut puan ortalamalarının ve *Sınıf Yönetimi Ölçeği toplam puan* ($F_{(3,386)} = 10,447$; $p < .05$), ortalamalarının sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Sınıf Yönetimi Ölçeği'nin Zaman Yönetimi ve Demokratik Ortam ve Sorun Davranışların Yönetimi alt boyut puan ortalamalarının, öğretmenlerin yardımcı öğretmeni olup olmaması değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır ($t = 1,143$, $p > .05$).

Etkinlikleri Planlama Yetkinlik ($t = 2,189$, $p < .05$), *Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi* ($t = 6,612$, $p < .05$), *Öğretmenin Kişisel Yeterliliği* ($t = 7,342$, $p < .05$) ve *Genel Sınıf Yönetimi* ($t = 3,829$, $p < .05$) alt boyut puan ortalamalarının, yardımcı öğretmen olup olmadığı durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Yardımcı öğretmen olup olmama durumlarına göre *Etkinlikleri Planlamada Yetkinlik*, *Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi*, *Öğretmenin Kişisel Yeterliliği* ve *Genel Sınıf Yönetimi* Alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde yardımcı öğretmeni olan öğretmenlerin etkinlikleri planlamada yetkinlik alt boyutuna ilişkin puanlarının yardımcı öğretmeni olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Yardımcı öğretmeni olan öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri puanlarının daha yüksek olmasının sebebi sınıfta bulunan ikinci öğretmenin yönetime olan katkısından dolayı olduğu düşünülebilir.

Bu çalışmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları, yaşlarına, medeni durumlarına, çocuk sahibi olup olmama durumları, öğrenim durumları, mesleki kıdemlerine, eğitim verilen çocukların yaş gruplarına, sınıftaki çocuk sayısına ve sınıfta yardımcı öğretmen olup olmamasına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri, cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni

durumlarına, çocuk sahibi olup olmamalarına, öğrenim durumlarına, mesleki kıdemlerine, çalıştıkları kurum türüne, okul türüne, eğitim verilen çocukların yaş gruplarına, sınıftaki çocuk sayısına ve sınıfta yardımcı öğretmen olup olmamasına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. UYGULAYICILAR İÇİN ÖNERİLER

a) Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi adına Eğitim Fakültelerinde okutulmakta olan Sınıf Yönetimi dersleri yeniden ele alınmalıdır.

b) Öğretmenlerin işlerinden bekledikleri doyum ile yaşadıkları doyum arasındaki farkı azaltmak adına, öğretmenlerin iş doyumlarını artırıcı düzenlemeler yapılmalıdır. Bu düzenlemelerin başında öğretmenlerin ücretlerinin iyileştirilmesi gelmelidir.

c) Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini artırmak adına işlerinden sağlamış oldukları doyumlarını artırmak gerekmektedir.

5.2.2. ARAŞTIRMACILAR İÇİN ÖNERİLER

a) Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı örneklerde araştırma tekrarlanabilir.

b) İş doyumunu ve sınıf yönetimini etkileyen faktörlerin tespiti ve bu tespit ile verimliliğin artırılmasını sağlayacak bir çalışma yapılabilir.

c) Okul öncesi eğitimcilerinin sınıf yönetimi becerilerine yönelik hizmet içi eğitimler yapılabilir.

d) Özellikle sorun davranışlar konusunda öğretmenlere destek için yan programlar geliştirilebilir ve uygulanabilir.

KAYNAKLAR

- Açıklın, A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının personel yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Açıklın, A. (1997). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A.
- Adams, J. S. (1963). *Toward an understanding of inequity journal of applied. Psychology*, 67, 24-429.
- Ağaoğlu, E. (2007). *Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular*. Z. Kaya, (Ed.), Sınıf yönetimi (Gözden geçirilmiş yedinci baskı). Ankara: Pegem A.
- Ağaoğlu, E. (2004). "The opinions of teacher candidates about their own skills of classroom management" 29th Annual Conference Of Association For Teacher Education In Europe (ATEE) Sunulan Sözlü Bildiri. Agrigento, İtalya (October 23-27).
- Akçaylı, N. (1995). *Yönetime katılma ve özyönetim*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Akdemir, A. (1992). *Etkili ve verimli iş gördürme aracı olarak katımlı yönetimi uygulama teknikleri*. Kütahya: Anadolu Üniversitesi.
- Akçamete, G. , Kamer, S. Ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel.
- Akın, U. (2006), *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Akın, U. , & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 353-370.

- Akkuş, O. (2010). *Rehberlik araştırma merkezlerinde görevli rehber öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksu, F. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarının sınıf yönetimi becerilerine ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Artan, S. (1981). *Endüstri işletmelerinde ücret yönetimi ve Türkiye'deki uygulama*. Eskişehir: Eskişehir İktisadi Ve Ticari İlimler Akademisi.
- Ayçan, Z. (2000). *Türkiye'de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- Aydın, A. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- Aydın, A. (2007). *Sınıf yönetimi (Gözden geçirilmiş sekizinci baskı)*. Ankara: Tek Ağaç Eylül.
- Aydın, A. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- Aydın, A. (2010). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Aytekin, H. (2003). *Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında ideal öğretmen modeli*. Küçükahmet, L. (ED.), *Sınıf Yönetimi* içinde. Ankara: Nobel.
- Balay, R. (2012). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi (Gözden geçirilmiş dördüncü baskı)*. Ankara: Pegem.
- Baloğlu, N. (1998). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri hakkında ilköğretim müfettişlerinin görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi (Gözden geçirilmiş üçüncü baskı)*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi (Gözden geçirilmiş onuncu baskı)*. Ankara: Anı.
- Başar, H. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- Baycan, A. (1985). *An analysis of the several aspects of job satisfaction between different occupational groups*, Unpublished Doctoral Dissertation, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrı, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan psikolojik danışman/ rehber öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Güneydoğu Anadolu Bölgesi örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Baysal, A.C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: Yalçın Ofset.
- Bilen, M. (2014). *Sağlıklı insan ilişkileri*. Ankara: Armoni.
- Black, S. (2005). Listening to Students , *American School Board Journal*, November: 39-41.
- Burç, E. D. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gündüz, B. , Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2013, Nisan). *Mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Erişim Tarihi: 08.07.2016, http://ebadjesr.com/english/images/MAKALE_ARSIV/C3_S1makaleler/3.1.02.pdf
- Can, H. , Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (1995). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*. Ankara: Siyasal.
- Çağlar, Ç. (2004). *TKY eğitim programının ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin tutumlarına etkisi üzerine deneysel bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Çardak, M. (2002). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu ile stresle başa çıkma yolları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Çelik, N. (2006), *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları (Denizli ili örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Çelikkol, A. (2001). *Çağdaş iş yaşamında ruh sağlığı*. İstanbul: Alfa.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumu*. Ankara: Anı.
- Çoruh, E. (2001). *Hazır giyim sektöründe çalışanların iş doyumlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dağlıoğlu, H.E. (2008). *Okul öncesi öğretmenin özellikleri ve okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme*. Haktanır, G. (ED.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 39-80). Ankara: Anı.
- Davis, K. (1988). *İşletmede insan davranışı*. İstanbul: İşletme Fakültesi.
- Demir, S. B. (Ed.). (2013). *Araştırma Deseni nitel, Nicel ve Karma Yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme sanatı: Plandan değerlendirmeye*. Ankara: Pegem.
- Demirtaş, H. (2005). *Sınıf yönetiminin temelleri, etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı.
- Dertli, S. (2000). *İşçi sağlığı ve iş güvenliği*. Ankara: TÜRK-İŞ Eğitim.

- Ekinci, Y. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyumu ve iş stresinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ellickson, C. (2002). *Determinants of Job Satisfaction of Municipal Government Employees*, Public Personnel Management, Volume:31, Issue: 3, USA.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon.
- Erdoğan, S. (2001). *Sınıf yönetiminde öğrenci kontrolü açısından olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi (Gözden geçirilmiş on ikinci baskı)*. İstanbul: Alfa.
- Erginer, E. (2000), *Öğretimi planlama uygulama ve değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Ersever, O. G. (1995). İlköğretim Müfettiş Adaylarının İş Doyumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1.
- Fişek, K. (1977). *Yönetime katılma*. Ankara: TODAİE.
- Gencer, A. (2002), *Öğretmenlerin iş doyumu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Geylan, R. (2002). *Personel yönetimi*. Eskişehir: Birlik Ofset.
- Gordon, T. (1996). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (E. Aksay, Çev) İstanbul: Sistem.
- Günbayı, G. (2000). *Örgütlerde iş doyumu ve güdülenme*. Ankara: Özen.
- Gündüz, H. B. (2004). *Eğitim, okul ve sınıf yönetimi*. Ankara: Asil.
- Gürbüzler, Y. (2003). *Stres kaynaklarının iş doyumuna etkileri: kütahya ilk ve orta öğretim kurumlarında uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

- Gürkan, T. (2005). *Öğretmen nitelikleri, görev ve sorumlulukları*. A.Oktay ve Ö.P. Unutkan. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular içinde* (s.61-78). İstanbul: Morpa.
- Haniç, O. (2011), *İnsan kaynakları ve disiplin yönetmeliği uygulamalarının iş tatminine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Heilman, I. D. ve Morrison, T. L. (1987). Practice Setting and Type of Caseload as Factors in Psychotherapist Stress. *Psychotherapy*. 24, 427-433.
- Hoşgörür, V. (2007). *İletişim*. Kaya, Z. (ED.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 149-179). Ankara: Pegem A.
- Işıkkhan, V. (1996). Sosyal hizmet örgütlerinin işlevsellik ölçütü: iş doyumu. *Verimlilik Dergisi*, 25(1), 117-130.
- Ivancevich, J. M. and Mc.Mohan, J. T. (1997). The effects of goal setting, external feedback, and self generated feedback on outcome variables a field experiment. *Academy of Management Journal*, 25, 359-372.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi* (Gözden geçirilmiş ikinci baskı). İstanbul: Beta.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İra, N. (2004). Etkili sınıf yönetimi ve aktif öğrenme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 310, 34-39.
- İstanbulu, H. (1998). *Toplam kalite yönetiminde eğitimin otel işletmeleri insan kaynakları tatmini yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Jewell, L. N. and Siegall, M. (1990). *Contemporary industrial/organizational psychology*. 2. Ed. New York: West Publishing Company.

- Karip, E. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Kılbaş, Ş. (2007). *Sınıf yönetimi*. Adana: Nobel Yayınevi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, Ö. S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyumunu (Tokat ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Kadıköy ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri alguları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Küçükahmet, L. (2000). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behaviour (seventh edition)*, New York: McGraw-Hill.
- Mahiroğlu, A. (1993). Sınıf Yönetimi. *Eğitim Dergisi*,4, 71-80
- Menziroğlu, M. (2005). *Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeylerinin Ölçülmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Miner, J. (1992). *Industrial-organizational psychology*, New York: McGraw-Hill.
- Neşe Erkan, Z. (2009). *İlköğretimde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iş doyumları arasındaki ilişki "İstanbul ili Anadolu Yakası örneği"*.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ök, M. , Göde, O. ve Alkan, V. (2016, 5 Temmuz). *İlköğretimde öğretmen-öğrenci etkileşimine sınıf yönetimi kurallarının etkisi*. Erişim Tarihi: 07.07.2016 http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/ok-gode-alkan.htm

Önsan, Ö. (1996). *Öğretmenlerde iş stresi ölçeği geliştirme çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özbaş Soltay, E. (2007). *İngilizce öğretmenliği son sınıf stajını yapan öğretmen adaylarının, az deneyimli ve deneyimli İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda karar verme becerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özden, Y. (1999). *Eğitimde yeni değerler(Gözden geçirilmiş ikinci baskı)*. Ankara: Pegem.

Öztürk, N. (1993). Toplam Kalite Yönetiminde Motivasyon, Eğitim ve Katılımın Önemi. *Verimlilik Dergisi, MPM Yayını, Özel Sayı, Ankara*.

Pehlivan, N. (2004). *İşletmelerin çalışanlara karşı sosyal sorumluluklarının iş tatminine etkisi: tekstil sektöründe bir uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Poyrazoğlu, N. (1992). *Hastane çalışanlarında iş doyumun verimlilik ilişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Saban, A. (2000). *Öğrenme-öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımları*. Ankara: Nobel.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001) *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi.

Sarıçoban, A. (2005). Classroom management skills of the language teachers, *Journal of Language and Linguistic Studies, 1(1), 1-11*.

- Sarıtaş, M. (2005). *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme*. Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar (Gözden geçirilmiş dördüncü baskı)* içinde (s. 47-90) Ankara: Nobel.
- Sarpkaya, R. (2000). Liselerde çalışan öğretmenlerin iş doyumu. *Amme İdaresi Dergisi*, 33, 111-124.
- Schultz, D.P and Schultz. S.E. (1990). *Psychology and industry today, an introduction to industrial and organizational psychology (Fifth Edition)*, New York: Macmillian.
- Sundstrom, E. (1986). *Work places-the psychology of the physical environment in offices and factories*, Cambridge University Press.
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şerbetçi, D. (2001). *Bilgi toplumuna geçiş sürecinde işletmelerde beyin göçü sorununu gidermede üst yönetimin rolü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taymaz, H. (2007). *Okul yönetimi* (Gözden geçirilmiş sekizinci baskı). Ankara: Pegem A.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A.W. (2001). *Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct, Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel İletişim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türkmen, İ. (1992). *Etken İletişim Modeli (Yöneticiler için)*. Ankara: MPM Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Sınıf Yönetiminin Öğretimdeki Yeri, *Yaşadıkça Eğitim*, 68, 27-32.

- Uyanık Balat, G. (2013). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*. Uyanık Balat, G. (ED.), *Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetimi modelleri* içinde (s. 6-9). Ankara: Eğiten Kitap.
- Uyanık Balat, G. , Bilgin, H. Ve Sezer, T. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik sınıf yönetimi ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri*. Ulusal Okul Öncesi Eğitim Kongresi: 01-03 Haziran 2011 – İstanbul: Bildiriler (s. 101-109). Ankara: Pegem
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi (Gözden geçirilmiş ikinci baskı)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi.
- Ünlü, H. , Sünbül, A. M. ve Aydoğdu, L. (2009). Beden eğitimi öğretmenleri sınıf yönetimi davranışları ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 199-208.
- Varoğlu, K. (1992). *Türk bilgisayar sektöründe örgütlenme yapıları ve etkililik*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vecchio, R.P. (1991). *Organizational behaviour (Second Edition)*, The Dryden Press, Saunders .College Publishing.
- Vural, B. (2004). *Yetkin-İdeal-Vizyoner Öğretmen*. İstanbul: Hayat.
- Weiss, R., Dawis, G., England, G. and Lofquist, L. (1967). *Minnesota Studies In Vocational Rehabilitation 22: Manual For The Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minneapolis: University Of Minnesota.
- Williams, W. and Steven A. (1991). *Örgütlerde iletişim*, (Çev. Yılmaz Büyükerşen ve diğerleri). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Yaka, A. (2006). *Sınıf yönetimi yaklaşımları*. Yılman, M. (ED.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 37-44). Ankara: Nobel.
- Yalçınkaya, M. ve Y. Tombul (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 96-108.

- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yılman, M. (2006). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Yiğit, B. (2004). *Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi*. S. Turan ve M. Şişman. (Ed.). *Sınıf yönetimi içinde* (s. 185-204).Ankara: Pegem A.
- Yüksek, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

EK-1 ANKET İZİNİ

EK-2 KİŞİSEL BİLGİ FORMU (KBF)

EK-3 OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN SINIF YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ ANKET FORMU

EK-4 MİNNESOTA İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ

EK-1 ANKET İZİNİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.2794953

09/03/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Özgür YILDIRIM'a ait 02.03.2016 tarihli dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 02.03.2016 tarihli tutanağı.

Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Özgür YILDIRIM'ın "*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Küçükçekmece ve Başakşehir ilçelerinde bulunan resmi/özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine; kişisel bilgi formu, okul öncesi öğretmenler için sınıf yönetimi ölçeği ve minnesota iş doyum ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
09/03/2016

Ahmet ÖNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

EK-2 KİŞİSEL BİLGİ FORMU (KBF)

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölüm, okulöncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin "kişisel bilgileri" ile ilgili maddeleri içermektedir. Durumuza uygun olan seçeneği , öndündeki parantezin içerisine çarpı (x) koyarak yanıtlayınız.

1.Cinsiyetiniz;

- Kadın
 Erkek

2. Yaşınız;

- 30 yaş ve daha az yaş
 31-40
 41-50
 51 ve üzeri yaş

3. Medeni haliniz;

- Evli
 Bekar
 Boşanmış

4.Çocuğunuz var mı ?

- Evet Hayır

Varsa çocuk sayısı :

5. Eğitim durumunuz ;

- Lise
 Ön lisans
 Lisans
 Yüksek lisans/ Lisans üstü

6. Öğretmenlikteki kıdeminiz

- 5 yıl ve daha aşağı yıl
 6-10 yıl
 11-15 yıl
 16-20 yıl
 21 yıl üzeri yıl

7.Görev yaptığınız okul türü ;

- Resmi Özel

8.Çalıştığınız kurum türü;

- Bağımsız anaokulu Ana sınıfı

9.Eğitim verilen yaş grubu;

- 36-48 ay 48-60 ay
 60-72 ay

10. Sınıf mevcudunuz

- 1-10 21-25
 11-15 26-30
 16-20

11.Sınıfınızda yardımcı öğretmen var mı ?

- Evet Hayır



**EK-3 OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN SINIF YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ
ANKET FORMU**

1	Çocuklar arasındaki fırsat eşitliğine önem veririm	5	4	3	2	1
3	Sınıfta dikkatin dağıldığını anladığım zaman etkinlik işleyişinde değişiklik yaparım	5	4	3	2	1
5	Sınıfta bir sorun olduğunda öncelikle kendim çözmeye çalışırım	5	4	3	2	1
7	Sınıfımın büyüklüğü öğrenci sayısı ile doğru orantılıdır	5	4	3	2	1
9	Çalışmalarında gerektiğinde idari personelin desteğini isterim	5	4	3	2	1
12	Öğrencilerim duygu ve düşüncelerini anlatırken onları dinlemeye özen gösteririm	5	4	3	2	1
14	Çocuklar tarafından daima öğretmenlerin sözü dinlenmelidir	5	4	3	2	1
16	Sınıfımın ısısı yaz ve kış koşullarına uygundur	5	4	3	2	1
19	Öğrencilerimle konuşurken sesimin tonlamalarına özen gösteririm	5	4	3	2	1
21	Öğrencilerimle çalışmalarında jest ve mimikleri kullanmaya dikkat ederim	5	4	3	2	1
23	Sınıfta olumsuz davranışları görmezden gelip söndürmeye çalışırım	5	4	3	2	1
26	Eğitsel faaliyetlere başlarken tüm çocukların katılımına özen gösteririm	5	4	3	2	1
32	Öğrencilerimin birbirleriyle olumlu iletişim kurmalarını desteklerim	5	4	3	2	1
34	Etkinlikler esnasında öğrencilerimin özelliklerine göre oturma düzeni hazırlarım	5	4	3	2	1

EK-4 MİNNESOTA İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ

	Buradaki ifadeleri işinize karşı hissettiklerinizi düşünerek doldurunuz.	Hiç Tatmin Etmiyorum	Pek Tatmin Etmiyorum	Ne Tatmin Ediyor Ne Etmiyorum	Oldukça Tatmin Ediyor	Çok Tatmin Ediyorum
1	Sürekli meşgul olabilme fırsatı					
3	Zaman zaman farklı şeylerle meşgul olma şansı					
4	Toplumda bir yer edinme olanağı					
6	Amirim karar verme konusunda yeterliliği					
7	Vicdanına ters düşmeyen şeyleri yapabilme olanağı					
11	Yeteneklerimi kullanabilme olanağı					
13	Yaptığım işe karşı aldığım ücret					
14	Bu işte ilerleme şansım					
16	İş yaparken kendi yöntemlerimi kullanma şansı					
17	Çalışma koşulları					
19	Yaptığım iyi işten dolayı aldığım övgü					
20	İşimden elde ettiğim başarı duygusu					

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Özgür Yıldırım

Doğum Yeri : Eminönü

Doğum Tarihi : 24.06.1991

Medeni Hali : Bekâr

Eğitim Kurumu (Kurum ve Yıl)

Lise : Esenler İbrahim Turhan Lisesi

(2005-2009)

Lisans : Sinop Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

(2009-2013)

İletişim Bilgileri:

Tel: 0546 961 74 71

e-mail: zgr.yldrm19@gmail.com